



De l'expérience à l'appétence : un modèle d'analyse des pratiques de formation en entreprise

Julien Machado

► To cite this version:

Julien Machado. De l'expérience à l'appétence : un modèle d'analyse des pratiques de formation en entreprise. Sciences de l'Homme et Société. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2008. Français. NNT : . tel-00390960

HAL Id: tel-00390960

<https://theses.hal.science/tel-00390960>

Submitted on 3 Jun 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université AIX-MARSEILLE I – Université de Provence
U.F.R. Civilisations et Humanités

Thèse pour l'obtention du grade de
DOCTEUR EN SOCIOLOGIE DE L'UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE I
Formation doctorale : Espaces, Cultures, Sociétés

Présentée et soutenue publiquement

Par
Julien MACHADO

Le 2 juillet 2008

De l'expérience à l'appétence : un modèle d'analyse des pratiques de formation en entreprise

Sous la direction du professeur José ROSE

JURY :

M. Didier DEMAZIERE, Directeur de recherche CNRS, Laboratoire Printemps
M. Jean-Paul GEHIN, Maître de Conférence en Sociologie, Université de Poitiers
M. Christophe GUITTON, Chef du Département Professions et Marchés du travail du Centre
d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ)
M. José ROSE, Professeur de Sociologie, Université de Provence, Directeur scientifique du
CEREQ

"L'homme n'est peut-être véritablement homme
qu'en ajoutant au galet qu'il façonne, qu'il
aménage par quelques éclats détachés, la gratuité
et le plaisir d'un outil bien fait."

Louis-René Nougier
(L'Art de la préhistoire)

Remerciements :

Sommaire

Sommaire	5
Introduction	7
Chapitre I. Le poids de l'environnement professionnel sur les pratiques de formation	25
A. Une acception sociétale de la formation	26
B. Les pratiques de formation : une réalité décevante.....	54
Conclusion du chapitre 1	86
Chapitre II. L'individu et son rapport à la formation continue : une question d'expériences	88
C. Les éléments déterminants dans le rapport à la formation des individus : la tendance au morcellement	89
D. La construction du rapport à la formation : l'"identité de formé"	94
E. Les liens empiriques entre expérience de formation et logique d'action en direction de cette pratique	99
Conclusion du chapitre 2	137
Chapitre III. La dynamique des identités professionnelles : une analyse diachronique des rapports à la formation.....	140
F. Les identités professionnelles.....	142
G. Une approche de la dynamique identitaire.....	153
H. Les éléments de transition identitaire	164
Conclusion du chapitre 3	186
Chapitre IV. Les identités professionnelles classiques.....	188
I. Les identités d'entreprise	191
J. Les identités de métier	216
K. Les identités de retrait	231
Conclusion du chapitre 4	241
Chapitre V. Les nouvelles identités.....	245
A. Les identités des jeunes	246
B. Les identités en transition	262
C. Les identités en latence	282

D. Le cas des gardiens/pompiers : un rapport "métier" à la formation	305
Conclusion du chapitre 5	318
Conclusion générale	321
Table des matières détaillée.....	335
Index des graphiques	341
Index des tableaux.....	343
Bibliographie.....	345

Introduction

Il paraît difficile de nier, ou même d'ignorer l'intérêt qu'a suscité et que suscite encore la formation continue professionnelle (appelée FPC) en France. Un intérêt politique d'abord, puisque plus de deux siècles d'attentions des acteurs publics ont contribué à forger le cadre légal de cette pratique. C'est en effet à l'aube de la révolution française qu'apparaît pour une des premières fois dans le discours public un intérêt pour ce qui deviendra la formation continue. Dès 1792, Condorcet (Philosophe, mathématicien, encyclopédiste, Député de Paris à l'Assemblée législative qu'il présida en 1792) affirmait :

" Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fut utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites ".

Mais, la première disposition concrète relative à la formation date de 1919 dans le cadre de la loi Astier, loi qui organisait l'apprentissage. Par la suite, diverses initiatives ont été développées. Le mouvement s'est accéléré à la fin des années soixante pour aboutir à une structuration en trois étapes de la formation professionnelle actuelle.

Une première phase d'expérimentation, marquée par la loi du 3 décembre 1966, pose un nouveau principe de droit social " le droit des travailleurs à bénéficier d'un congé de formation " dont l'organisation s'est faite par voie conventionnelle. Une deuxième étape d'organisation via la loi du 16 juillet 1971 favorise le développement de la formation dans les entreprises, et ceci en instituant une obligation de financement par ces dernières. Enfin, une étape de consolidation grâce à l'accord national du 3 juillet 1991 étendu par la loi du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi. Cette loi a, entre autres choses, instauré le crédit-formation individualisé, le congé individuel de formation, le co-investissement, la négociation collective sur la formation (obligation quinquennale), les consultations du comité d'entreprise, et aussi la participation des employeurs à la formation professionnelle continue. Ce dispositif a été étoffé par la loi du 17 janvier 2002 qui crée la VAE (validation des acquis de l'expérience).

L'histoire ne s'arrête pas là, car le développement du cadre réglementaire de la formation se poursuit avec l'implication des partenaires sociaux qui signent unanimement le 20 septembre 2003 l'accord national interprofessionnel sur la formation professionnelle. Le texte sera entériné par la loi du 4 mai 2004. L'élément le plus notable, mais aussi le plus novateur est le droit individuel à la formation (DIF) qui institue le "droit" au salarié de se constituer un contingent d'heures de formation cumulables sur plusieurs années (20 heures par an cumulables sur six années maximum) (voir annexe 1 pour l'ensemble du dispositif).

L'ensemble de ces dispositifs légaux, et d'autant plus le dernier en date, révèle l'intérêt des acteurs économiques et de la société en générale pour cette pratique, comme le montrent les multiples travaux disponibles et que nous verrons ultérieurement. Il faut noter que la formation post-scolaire revêt des enjeux importants pour les salariés comme pour les responsables d'entreprises. Concernant les premiers, plusieurs travaux en montrent les répercussions sur la trajectoire professionnelle des individus. Les travaux de Goux et Maurin (1997) ont en effet montré l'impact positif de la FPC sur la progression salariale : *"si la formation continue n'a pas d'impact direct très important sur les salaires, elle contribue sans doute de façon significative à la stabilité des emplois. En protégeant les salariés d'une perte d'emploi, la formation continue leur permet aussi d'accumuler de l'ancienneté et de favoriser ainsi indirectement la progression de leur salaire"* (p.52). Les travaux de Podevin (1999) ou de Dupray (2001) montrent eux aussi que la formation peut contribuer au maintien de l'individu dans l'emploi.

Concernant les entreprises, les enjeux de la FPC sont tout aussi importants. D'une typologie proposée par Dubar (2000), nous pouvons en spécifier quatre grands rôles actuels : les formations adaptatives et instrumentales ; les formations de mobilisation des salariés dans l'apprentissage et la mise en œuvre d'une nouvelle organisation du travail ; celles relevant des tentatives d'anticipation des évolutions en cours; les formations accompagnant de nouveaux modes de gestion de l'emploi par la mise en œuvre de nouvelles filières de mobilité. Nous reviendrons dans le premier chapitre sur les diverses utilisations de la formation par certaines entreprises dans lesquelles nous avons pu investiguer.

Les enjeux de la FPC sont donc probants tant pour les salariés que pour les entreprises. Ceci se confirme par la place qu'elle tient dans les négociations entre les partenaires sociaux. Dans le prolongement de la négociation entre syndicats, conduite durant l'année 2001 (négociation n'ayant pas aboutie), la réforme du système de formation a repris au début de

l'année 2003. Les déclarations des différents syndicats traduisent, elles aussi, les enjeux de la FPC. Pour le MEDEF, l'adaptation du dispositif de formation professionnelle reste nécessaire pour que : "chaque salarié soit en mesure de développer en permanence ses compétences et ses qualifications professionnelles et de favoriser ainsi son évolution professionnelle, et que chaque entreprise soit en mesure d'accroître sa performance et sa compétitivité grâce au renforcement de la qualification et de l'adaptation de ses salariés"¹. Pour la CGT, il s'agit plutôt de " permettre à chacun, chacune, d'accéder à une réelle promotion sociale, favoriser le développement des qualifications du plus grand nombre et contribuer à ce que notre pays se hisse à la hauteur des défis mondiaux"². Nous n'avons ici retenu que la CGT, les autres syndicats des salariés rejoignant sur l'essentiel les propositions énoncées et donc le consensus autour de cette question de la formation.

Au delà de ce consensus il reste à examiner les pratiques elles-mêmes. Concernant les salariés, le constat qui prédomine depuis plus d'une trentaine d'années, est la permanence des disparités dans l'accès à la FPC. Nombre d'enquêtes mettent en effet en évidence les inégalités ou leurs évolutions. Qu'il s'agisse de comparer des pays européens (Théry et alii 2002), des hommes et des femmes (Fournier 2001), des jeunes ou des adultes âgés (Gélot, Minni 2002) ..., le constat général est celui de grandes inégalités dans l'accès à la formation, inégalités qui tendent globalement à perdurer.

Ainsi, la spécificité française visant à contraindre financièrement les entreprises n'a semble-t-il, pas suffi à généraliser l'accès à la FPC à l'ensemble des salariés. Prenons simplement le cas des diplômés où les inégalités d'accès sont particulièrement importantes, comme nous le montrent les travaux de Fournier et alii (2002). Les détenteurs d'un Bac +3 et plus avaient en 2000 un taux d'accès à la FPC de 51.3%, contre 36.8% pour les détenteurs d'un bac et 12.9% pour les individus ayant un CEP ou aucun diplôme.

Autre constat emblématique des différences d'accès à la formation, celui des disparités par catégories socioprofessionnelles (notées PCS). Fournier et alii (2002), là-encore nous en livrent l'ampleur en faisant apparaître que chez les professions libérales, les cadres et professions intellectuelles et artistiques, le taux d'accès en 2000 était de 53.8%; contre 48.8% pour les professions intermédiaires, techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise; 32.3% pour les employés et personnels de services directs aux particuliers et de 21.3% pour les

¹ Déclaration du 22 janvier 2003, faite par Monsieur A. Sionneau, chef de file de la délégation patronale

² Déclaration du 22 janvier 2003, faite par Mme M. Dumas, secrétaire de la CGT à l'issue de la négociation.

ouvriers qualifiés et non qualifiés. Ce constat des disparités d'utilisation de la formation se pose aussi pour les entreprises. Les annexes 2 et 3 montrent que les taux de participation à la formation des entreprises sont autant liés à leurs tailles (1,33% en 2005 pour les entreprises de 10 à 19 salariés et 3,95% pour celles de plus de 2000 salariés) qu'aux secteurs d'activités (1,78% pour le secteur du travail du bois et 8,38% pour les transports aériens et spatiaux) pour citer deux des éléments les plus classiques. Nous pourrions aisément multiplier les disparités observés et observables, mais il reste à en trouver les raisons.

Un intérêt si consensuel autour de cette pratique pose nécessairement la question des accès et des pratiques différenciés. S'il est avantageux pour une entreprise que ses salariés aient accès à la formation (avec l'hypothèse que ses dirigeants ont une approche rationaliste de cette pratique), pourquoi toutes n'y ont-elles pas recours dans des proportions identiques ? De même, si la formation a des effets bénéfiques pour les salariés, pourquoi n'y ont-ils pas accès de manière commune ? Mais laissons en suspend ces deux questions posées ici de manière simple (voire simpliste) et précisons l'approche adoptée ici pour appréhender la compréhension de cette pratique.

H. Becker (2004) nous parle dans un de ses ouvrages d'une enquête qu'il a pu faire sur les fumeurs de marijuana. Il décrit ainsi comment l'approche de cette pratique était normée notamment par les chercheurs s'y intéressant. La question qui était communément admise comme faisant l'objet d'investigation relevait de la notion de déviance. Il était en effet question de savoir pourquoi certains individus pouvaient être amenés à faire quelque chose d'aussi "saugrenu" que de fumer du cannabis. La manière de répondre à cette question était donc de repérer ce qui psychologiquement ou socialement pouvait distinguer ceux qui s'adonnaient à cette pratique des autres individus. Sur ce constat, le parti pris de l'auteur a été plutôt de se demander par quel chemin les gens "normaux" peuvent être amenés à devenir des fumeurs. Et c'est cette démarche qui a été motrice de notre travail, puisque nous nous sommes interrogés sur les raisons qui amènent des individus à refuser de partir en formation, alors qu'il s'agit, nous l'avons vu, d'une pratique socialement présentée comme souhaitée et souhaitable.

Nous pouvons dire qu'il y a traditionnellement deux types de questions qui concernent les pratiques de formation : celle des accès et celle des effets. Parallèlement, il semble qu'il y ait une sorte de norme visant à estimer la formation comme une pratique bénéfique, c'est-à-dire souhaitable et dont les effets sont, ou devraient être, positifs. Le travail législatif et le

consensus que nous décrivions au début de l'introduction permettent de soutenir ce point de vue.

Dans ces deux approches, les questionnements relèvent donc des conditions qui font qu'un individu a accès à la formation alors qu'un autre pas. Il s'agit aussi d'un questionnement sur les effets de tel ou tel type de formation. A l'instar de Becker, nous nous proposons d'appréhender le sujet non au travers d'une comparaison entre ceux qui ont accès et ceux qui n'ont pas accès, mais plutôt d'explicitier les conditions qui font la pratique, pratique qui peut être de la formation de type scolaire comme tout autres formes d'apprentissage. Il s'agit de questionner ce qui rend nécessaire un tel rapport à la formation, c'est-à-dire ce qui fait qu'un individu parte ou non en formation, souhaite ou non en faire. Ainsi, n'allons-nous pas considérer comme "déviant" les individus qui ne souhaitent pas faire de la formation, mais plutôt tenter de comprendre quelle est la forme d'apprentissage à laquelle ils ont recours et pourquoi est-ce cette forme là qu'ils estiment être la plus adéquate.

La question est donc de se demander quelle situation et quel processus peut amener les individus à changer d'avis au sujet d'une pratique et à agir par la suite *"comme ils n'auraient jamais agit auparavant"*. Plus précisément, nous allons voir pourquoi des individus se trouvant par exemple dans une entreprise où la formation est très fortement valorisée, n'ont pas accès à cette pratique sous la forme qui leur est proposée, voire même refusent de s'y rendre lorsque cela leur est proposé, préférant d'autres formes d'apprentissage ou pas d'apprentissage du tout; tandis que, dans le même temps, d'autres individus aspirent dans le même contexte à faire de la formation.

On le voit, nous posons ici la problématique de l'accès à la formation beaucoup moins en termes déterministes qu'en terme d'exercice d'une certaine forme de volonté. En effet établir ce qui peut mener à un accès à la formation ne peut omettre la part "volontariste" de l'individu. Bien au contraire, notre approche consiste à comprendre certes les conditions qui rendent possible l'accès à la formation, mais aussi le processus qui crée l'envie de partir en formation, autant que celle de ne pas partir. Précisons donc les éléments qu'il nous paraît intéressant de retenir pour cela. Ils sont de deux ordres : environnementaux (contextuels) et individuels.

Environnementaux d'abord, parce qu'il ne nous paraît pas inadéquat de postuler que les possibilités d'accéder à la formation continue sont éminemment contextuelles, et que dans

cette notion de contexte entre très largement l'environnement, et particulièrement l'environnement professionnel; mais aussi familial et social. Nous l'avons vu, les entreprises ont loin d'avoir des recours identiques à la formation (variation de un à dix de la part de la masse salariale selon le secteur d'activité de l'entreprise). De manière sommaire nous pourrions dire que les chances pour un individu d'accéder à la formation sont bien supérieures s'il se trouve dans la seconde plutôt que dans la première entreprise. L'annexe 4 expose un travail que nous avons précisément fait sur ce point et dans lequel une comparaison sectorielle montre que l'influence du diplôme et de la PCS (deux des variables les plus notoirement discriminantes dans l'accès à la formation) s'amoindrit à mesure que les taux d'accès à la formation dans l'entreprise augmentent. Ceci nous permet de supputer un processus de généralisation des accès à la formation consécutif aux différents contextes productifs. A contrario, diplôme et PCS deviennent prépondérants dès lors que les taux d'accès baissent. De ce fait, l'environnement professionnel nous paraît-être nécessairement à prendre en compte dès lors que l'on porte un intérêt aux pratiques formatrices.

Un bon nombre de travaux différents vont d'ailleurs tout à fait dans ce sens. Parmi ceux-ci, un article de Goux et Maurin (1997) est remarquable à cet égard, puisqu'il note que *"si l'effort de formation est inégalement réparti, c'est avant tout entre les entreprises et les emplois et beaucoup moins entre les salariés qui occupent le même type d'emploi dans une même entreprise"*. Ce constat est justifié par le fait *"qu'au sein de chaque grande catégorie de métier et d'entreprise, il n'y a pas vraiment d'inégalités d'accès entre les très diplômés et les moins diplômés, entre les salariés les plus âgés et les plus jeunes"*. Les inégalités d'accès entre les individus sont donc, selon les auteurs, bien plus le produit des différences de structure que celles des personnes elles-mêmes. Ce constat va pour le moins à l'encontre d'une explication des disparités d'accès à la formation par les variables individuelles, et ceci au privilège d'une prise en compte de variables structurelles.

Dans la continuité d'une telle approche, un intérêt doit être porté sur les travaux de Lambert et alii (2002) qui stipulent eux aussi que *"les différences d'accès aux formations en entreprise ne peuvent pas être comprises uniquement comme le résultat d'une différence d'appétence individuelle pour la formation"*, ajoutant qu'elles *"[...] doivent être interprétées au regard des caractéristiques de l'environnement professionnel (secteur d'emploi, organisation du travail, taille de l'entreprise, etc.), plus ou moins favorables au départ en formation, et à l'intérêt de l'employeur et de sa vision de la formation comme investissement"*. Le financement de la formation continue étant dévolu à l'employeur, modalités et intensités

des pratiques formatrices deviennent fonction de l'environnement et des intérêts de l'entreprise. Il s'agit ici de valoriser le contexte dans lequel s'effectuent les pratiques formatrices au détriment d'une approche plus "individualisante" et ceci de manière à rendre compte des disparités d'accès et des différentes pratiques.

Pour ce qui est de la dimension individuelle il faut apporter des précisions sur le point de vue que nous souhaitons adopter. Notons qu'une tendance lourde ne cesse de se répandre tant dans le discours médiatique que politique. Elle consiste à rendre l'individu "responsable" de sa situation. En le considérant comme acteur et donc actif de son état, il devient explicitement la cause première de celui-ci. De ce fait, la notion de discrimination tend à disparaître des discours, par le fait qu'appréhender la réalité sous le spectre de cette notion, consiste à suggérer que des éléments extérieurs à l'individu sont en causes dans le traitement spécifique qu'il subit.

Les inégalités d'accès concernant la formation continue ont fait l'objet de nombreux travaux dans lesquels la notion de discrimination avait une place privilégiée tant elle pouvait rendre compte de l'exclusion de certaines catégories de salariés vis-à-vis de cette pratique. Pourtant, et cela rejoint notre première remarque, depuis quelques années il est aisé d'observer une tendance "lourde" des travaux sur la formation continue consistant à introduire de manière de plus en plus régulière des termes renvoyant à l'initiative des salariés dans les pratiques de formation en entreprise. L'exemple de l'ANI⁵ est remarquable à cet égard. Dans le préambule, la notion d'appétence est liée à celle d'inégalité d'accès (p.5) de même qu'il est stipulé que les entretiens professionnels doivent "permettre à chaque salarié d'être acteur de son évolution professionnelle" (p.6). Être acteur de ses pratiques suggère en être l'initiateur.

Certes, cette notion d'initiative est depuis longtemps usitée dans le descriptif des pratiques, mais elle était traditionnellement réservée aux formations "hors entreprise". Pourtant, plusieurs travaux mettent en avant, sous des termes plus ou moins variés, l'intervention des individus sur les pratiques formatrices dans l'entreprise elle-même. Qu'il s'agisse d'appétence (Fournier 2004, Gadéa et Trancart 2003, Trautmann 2003) de modalité de participation (Dupray Hanchane 2003) ou encore de "besoins de formation non-satisfaits" (Aucouturier 2001), ces termes renvoient irrémédiablement l'individu à sa pratique. Il peut donc être étonnant de voir (ré)apparaître "l'individu au cœur des dispositifs" (Guyot et alii 2003) de

⁵ Accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle. C'est cet accord, signé par les partenaires sociaux qui est à la base de la loi 2004 sur la formation continue

formation professionnelle continue en entreprise, dès lors que ces pratiques sont, selon le cadre législatif, "à l'initiative de l'employeur".

Cette tendance nous semble être le résultat d'un processus parallèle visant à "individualiser" le rapport à la formation. Qu'il s'agisse du diplôme, du sexe, de l'âge ou encore de la catégorie socioprofessionnelle, toutes ces caractéristiques individuelles sont tour à tour appréhendées dans les divers travaux comme déterminantes des pratiques liées à la formation continue. Notre propos n'a pas ici pour objet de minimiser l'influence de ces variables, mais bien plus de suggérer qu'elles forment un ensemble dont il est pour le moins périlleux d'extraire un des éléments, aussi significatif soit-il, sans se référer aux autres. Arrêtons-nous ici sur les travaux de Trautmann (2003) qui étayent à eux seuls nos propos. Cet auteur s'intéresse à "l'accès et au retour à la formation". Un des premiers constats exposés dans ce travail consiste à observer des différences dans les formations en fonction de la récurrence de celles-ci. Le constat premier est que plus l'accès à la formation est récurrent, plus le pourcentage de stage est important, alors que dans le même temps le nombre de formation en situation de travail (FEST) baisse. Parallèlement, la proportion de formation sur le temps libre ainsi que l'initiative personnelle s'accroissent. En revanche, il est possible d'observer une réduction de la durée des formations. Il semble donc qu'il y ait un lien entre les expériences en matière de formation et les recours à cette pratique.

Pour appuyer cette thèse, l'auteur construit, en fonction des différents comportements vis-à-vis de la formation, quatre groupes de personnes. Le premier regroupe les individus ayant suivi plus de 2 formations depuis la fin de la formation initiale. Il s'agit surtout de salariés en emplois stables (CDI ou fonctionnaires), le plus souvent des cadres et des professions intermédiaires. Le deuxième groupe se compose d'individus n'ayant eu qu'une seule formation. Les personnes le composant sont beaucoup plus jeunes que dans le premier. Il s'agit d'employés et d'ouvriers, qui sont eux aussi dans des emplois stables. Le troisième groupe se caractérise par l'engagement personnel des individus vis-à-vis des formations qui sont effectuées. En grande majorité il s'agit de personnes qui ont fait plusieurs formations et qui sont dans une grande mesure des cadres et des diplômés à Bac +2 minimum. Il y a une majorité de femmes dans cette situation. La diversité des situations d'emploi dans ce groupe tranche avec les autres groupes et notamment avec le quatrième. En effet, dans ce dernier, l'inactivité et le chômage dictent les comportements formatifs spécifiques. Les personnes (dont 54% de femmes) ont en grande majorité moins de trente ans, un diplôme inférieur au bac, et visent des postes d'employés ou d'ouvriers. On peut également noter un grand nombre

de contrats par alternance. Dans ce groupe, les formations sont rares, puisque 42% des formés n'avaient jamais suivi de formation. Selon l'auteur, il s'agit donc essentiellement de formations de "substitution" à la formation initiale pour les demandeurs d'emploi.

Cette description de quatre conduites de formation nous amène à un commentaire qui concerne l'importance du lien qu'il y a entre l'emploi et le travail d'une part, les pratiques formatrices d'une autre. Ce lien est particulièrement saillant pour les groupes 1, 2 et 4. Indéniablement, ces deux dimensions de l'activité professionnelle influent sur les pratiques de formation et déterminent à la fois les types de formation auxquels ont accès les individus ainsi que la récurrence de celles-ci. Dans ce cadre, les formations ont des effets sur les formations elles-mêmes, dans la mesure où les individus qui se trouvent sur des trajectoires particulières, vont être prédisposés par ces trajectoires, à accéder de manière spécifique aux formations. Comme le souligne l'auteur, *"on peut parler d'une large consommation des formations d'entretien et d'ajustement des compétences"*, avec *"une forte minorité qui affirme une logique plus individuelle"*.

Le second point remarquable de cet article est que, outre les effets du travail et de l'emploi, les rapports antérieurs à la formation génèrent des comportements spécifiques envers celle-ci. Il nous semble donc particulièrement intéressant de mobiliser cet aspect dès lors que l'on appréhende la notion d'initiative en direction de la formation (ou une notion s'y référant). Dans la continuité, la notion de "besoins de formation non satisfaits" est particulièrement intéressante. Plusieurs études ont en effet montré que plus les individus étaient partis en formation, plus les besoins de formation étaient importants (Aucouturier 2001). La première explication que l'on peut donner à ce paradoxe interpelle les concepts d'initiative, d'appétence.... Il s'agit en effet d'expliquer pourquoi les individus ont envie de faire des formations. Pourtant, une autre explication est possible : il s'agit de prime abord de poser la question de pourquoi ceux qui n'en font pas, n'ont pas de besoin de formation. De ce fait, si l'on inverse la problématique, il peut y avoir deux possibilités : la première est identique au questionnement précédent et interpelle l'initiative. La seconde, en se plaçant dans une perspective longitudinale, pose la question des rapports antérieurs vis-à-vis de la formation. Ainsi, des recours ayant donné lieu à des refus ou à une difficile mise en pratique des enseignements de la formation, peuvent être à l'origine d'un tarissement des demandes de formation. De même que des expériences négatives peuvent entraîner des réticences au départ en formation. Mais ce qui fonctionne dans un sens nous paraît aussi pouvoir fonctionner dans un autre, et il est possible de faire l'hypothèse que des expériences positives de formation

peuvent donner lieu à de futures envies de formation. Notons ici que nous n'aborderons pas les effets "classiques" de la formation; effets qui concernent l'évolution professionnelle, l'augmentation de salaire ou le changement d'emploi. La raison tient au fait que nous nous sommes principalement intéressés aux formations en entreprise et qu'elles sont dans leur écrasante majorité de courte durée, ce qui a pour conséquences que leurs effets sont souvent difficilement perceptibles sur les salaires (Fougère et *al.*, 2001) comme sur les autres aspects du parcours professionnel (Méhaut 1996)⁶. De plus, il nous a été rare de rencontrer des salariés déclarant que la formation avait eu (ou aurait) des effets sur leur parcours professionnel. Néanmoins, nous verrons que cela ne signifie pas nécessairement que la formation n'a pas d'effets sur la carrière des individus. Ils sont vraisemblablement moins directement perceptibles que ne peuvent l'être ceux qui découlent par exemple de formations qualifiantes.

La notion d'expérience de la formation nous paraissant centrale dans la part qui incombe à l'individu quant à son départ en formation, c'est d'elle dont paraît dépendre une partie du choix, de l'entrain, c'est-à-dire d'une forme d'"appétit" ou au contraire de réticence à aller en formation. C'est tout au moins l'approche que nous allons explorer dans ce travail. De manière à répondre à la question des raisons qui fondent le rapport des individus à la formation, nous avons travaillé autour de l'hypothèse suivante : les rapports des individus à la formation sont la conséquence de leurs expériences antérieures de cette pratique et de la position dans l'entreprise dans laquelle ils se trouvent; sachant que nous entendons par rapport à la formation aussi bien la forme que prend celle-ci que l'intensité du recours.

Avant de présenter notre plan d'exposition de ce travail, il nous faut spécifier les implications théoriques de celui-ci. L'approche que nous proposons n'est qu'en partie soutenue par un cadre théorique pré-défini. Nous voudrions en expliciter les raisons. Rappelons que nous avons pour ambition d'expliquer les pratiques de formation des salariés en entreprise. Pour cela plusieurs théories seraient à notre disposition avec en premier lieu la plus classique, au moins en économie, qu'est l'approche beckerienne. La théorie du capital humain (G. Becker 1964) stipule que l'individu se livre à un calcul rationnel mettant en balance les coûts et les avantages qu'il retirerait s'il engageait une action de formation. En cela l'éducation est perçue comme un investissement dont il retirera les bénéfices dans un futur plus ou moins proche. Dans le cas des pratiques de formation en entreprise, l'individu se pose la question de

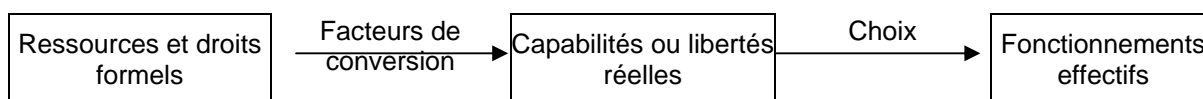
⁶

Nous revenons plus précisément sur les effets des formations au chapitre 2

son départ en formation selon que celui-ci lui rapporte des compétences (spécifiques ou générales) à la hauteur de l'investissement (en temps, argent...) effectué.

Une autre approche possible est celle proposée par Sen (1985). Il s'agit d'expliquer les pratiques selon les ressources dont disposent les individus. Celles-ci sont constituées des biens ou des services, produits ou non sur le marché. Ces ressources entrent en résonance avec ce que Sen appelle les facteurs de conversion et qui sont des éléments individuels⁷, sociaux⁸ et environnementaux⁹. Les ressources que l'individu confronte aux facteurs de conversion donnent la possibilité du choix du départ en formation, lui-même donnant lieu à des "fonctionnements effectifs". Ces "fonctionnements" forment un ensemble qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie. Le schéma proposé par Bovin et Farvaque (2007) est explicite de cette approche.

Graphique 1: Ressources, droits et libertés dans l'approche par les capacités



Sources : Bovin et Farvaque (2007)

L'analyse de l'utilisation de la formation par la théorie des capacités proposée par Sen est intéressante car elle prend en compte une partie de ce que nous avons appelé le contexte de formation¹⁰. Mais elle ne laisse que peu de place à l'aspect individuel de l'action; comme inversement, l'approche beckerienne ne dit mot sur la dimension contextuelle des pratiques. Trop déterministe pour l'une, trop individualiste pour l'autre, quand notre ambition est de comprendre comment se construit la part individuelle de l'action à partir précisément des contextes dans lesquels s'inscrivent nécessairement toute action.

L'intérêt pour notre travail de citer ces deux théories est qu'elles postulent implicitement que tous les individus veulent faire de la formation, et ceci qu'il s'agisse d'un besoin, d'un intérêt ou d'une envie, c'est-à-dire du moteur d'action en direction de la formation. Notons que celui-ci semble un peu plus explicite dans l'approche beckerienne que dans celle de Sen. En effet, dans la première, l'intérêt de la formation est implicitement présent, puisque c'est lui qui

⁷ Ils désignent les caractéristiques, les capacités ou les compétences individuelles.

⁸ C'est le contexte sociopolitique et culturel dans lequel la personne évolue.

⁹ Ce sont par exemple les infrastructures.

¹⁰ Cet auteur propose une grille d'analyse, qu'ont utilisées Lambert et Véro (2007) et qui éclaire de manière intéressante les pratiques de formation, en essayant d'objectiver ce que d'autres approches nomment l'appétence pour la formation.

amène un calcul des coûts et avantages à faire une formation. Dans cette approche, la formation est appréhendée comme une action ayant une influence positive sur le revenu, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un bien d'investissement. Au fondement de l'approche beckerienne l'individu se pose systématiquement la question de savoir ce que peut lui apporter telle ou telle action au regard de ce qu'il investit. Le moteur d'action en direction de la formation est donc en quelques sortes inhérent à l'individu. En revanche, dans l'approche que propose Sen, le moteur de l'action n'est pas précisé, ce qui pousse à nous interroger sur sa nature. Cette approche permet d'expliquer comment l'individu fait le choix du départ en formation, mais en aucune manière d'où lui vient cette envie, ce besoin ou cet intérêt à le faire.

Enfin la notion de champs des possibles et plus particulièrement celle "d'univers des formations possibles" proposée par Charlon-Dubar et *al.* (1990) ou encore celles "d'univers des croyances" et de "monde des possibles" développées par Demazière et Dubar (1997), nous paraissent proches de ce que nous escomptons ici démontrer. Ces auteurs intègrent l'aspect subjectif des pratiques et ceci à partir de l'appréciation des personnes quant à leurs marges de manœuvre. C'est bien dans cette perspective que nous nous situons puisque notre ambition est de comprendre les conditions qui construisent cet "univers des formations possibles". Pour cela, nous avons pris en compte la subjectivité des individus, c'est-à-dire la façon dont ils considèrent la formation et leur pratique de celle-ci. Nous avons par la suite reconstruit, avec eux, leur parcours professionnel et les différentes expériences de formation qu'ils avaient pu avoir en parallèle. L'objectif pour nous a été de faire un lien entre les expériences de formation, leurs parcours et le regard qu'ils portent sur cette pratique c'est-à-dire la représentation qu'ils en ont. C'est ici que nous retrouvons la première partie de notre hypothèse de travail selon laquelle les rapports des individus à la formation sont la conséquence de leurs expériences antérieures de cette pratique. La seconde partie de notre hypothèse de travail a comme socle théorique l'approche des identités professionnelles proposée par Dubar (2000), approche qui rend possible le positionnement des individus dans l'entreprise.

Toutes ces approches ont en commun qu'elles postulent que les individus estiment de prime abord que la formation est une pratique positive susceptible d'avoir une influence positive sur le salaire, la position socioprofessionnelle ou encore le développement personnel. Ce postulat est aussi celui auquel nous adhérons mais en le justifiant par la conception française de la formation. Pour cela, **le premier chapitre** montrera que la formation continue est une pratique normée, c'est-à-dire recouvrant des formes particulières qui ne doivent rien au

hasard. Plus particulièrement nous verrons que la forme stage prédomine très largement dans l'acception française de l'éducation post scolaire. Les monographies d'entreprises exposées étayent cette approche. De plus, elles permettront de percevoir que la formation continue est usitée de différentes manières et pour différentes fonctions dans ces entreprises. L'intérêt de développer ce point vient de notre volonté à montrer que l'environnement professionnel des salariés est un élément contextuel important qu'il faut nécessairement prendre en compte dès lors qu'il s'agit de comprendre les pratiques de formation. Mais, le but est aussi de repérer qu'avoir accès à la formation n'est pas de manière absolue une expérience nécessairement positive pour les salariés. En pouvant être parfois imposées, certaines formations sont perçues comme une expérience négative par les salariés, ce qui tranche, comme nous l'exposerons, avec la conception sociétale française de l'éducation. Au final, l'objectif de cette partie est de poser ce que nous pensons être l'environnement dans lequel il nous paraît indispensable d'appréhender les pratiques formatrices.

Cette acception sociétale n'est pas suffisante pour expliquer le moteur de l'action en direction de la formation. S'il était suffisant, tout le monde voudrait faire de la formation, ce qui est loin d'être le cas. **Le second chapitre** a pour objet de montrer le mécanisme qui pousse les individus vers la formation une fois sortis du système scolaire ou amène des réticences aux départs en formation. L'hypothèse majeure que nous avons retenu est que des expériences antérieures de cette pratique influencent les relations ultérieures que les individus entretiennent avec l'éducation post-scolaire. Ces expériences forment ce que nous avons appelé "l'identité de formé", concept que nous développerons dans cette partie. Nous avons en effet vu dans le premier chapitre qu'une acception particulière de la formation "pesait" sur les individus. Celle-ci établit que la formation est globalement une pratique positive. Pourtant, des expériences individuelles peuvent largement infléchir ou au contraire développer cette conception. Ce sont ces expériences qui vont en partie définir le positionnement des individus vis-à-vis de cette pratique. C'est donc dans cette partie que nous allons présenter et vérifier une première partie de notre hypothèse qui postule que le rapport à la formation est la conséquence des expériences antérieures que l'on a eu. Cette dimension de notre travail n'est pas à proprement parler étayée par une théorie particulière. La raison en est que nous avons établi "en cours de route" la corrélation entre le moteur d'action des individus vis-à-vis de la formation et leurs expériences antérieures; en cours de route signifiant d'une manière empirique et déductive. C'est ce processus que nous allons présenter dans ce second chapitre.

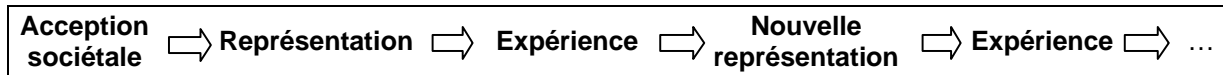
Le **troisième chapitre** est un peu comparable à l'approche que propose Sen, mais s'en détache en partie. Ce qu'il appelle les facteurs de conversion c'est ce que nous avons jusqu'à présent nommé le contexte du départ en formation. Pour l'appréhender de manière cohérente et applicable au cas des pratiques de formation en entreprise, ce contexte est appréhendé par les identités professionnelles proposées par Dubar (2000). En effet, l'approche proposée par cet auteur facilite le lien entre les caractéristiques de l'emploi et du travail et le rapport à la formation. Dans ce chapitre seront donc développées les identités professionnelles telles que les propose Dubar (2000). Il aura aussi pour objet d'explorer le possible aspect dynamique de ces formes identitaires. Le lien avec notre sujet étant la place prépondérante de la formation continue dans le passage d'une identité à une autre, nous mettront en exergue le processus d'influence réciproque entre identité professionnelle et rapport à la formation. L'un contribue à définir l'autre, mais aussi le transforme dans une certaine mesure.

Le **quatrième chapitre** va concerner la validation de notre hypothèse de travail en présentant les catégories de salariés que nous avons pu constituer à partir des différents entretiens menés dans une entreprise du secteur du nucléaire. L'approche par les identités professionnelles nous permettra de montrer comment à expériences inégales de formation, les individus ont des rapports à cette pratique certes mitoyens du fait de leur positionnement dans l'entreprise, mais néanmoins différents. Pour le dire autrement, il s'agit bien d'observer que les pratiques de formation sont le résultat, aussi (puisque l'expérience de la formation est un premier élément) des possibilités dont ils disposent, possibilités en lien avec leur position dans l'entreprise¹¹.

A ce stade de l'approche, il nous faut apporter quelques précisions de manière à justifier le **cinquième chapitre**. Rappelons brièvement que l'envie, le besoin ou l'intérêt (les moteurs de l'action) sont appréhendés comme des éléments à part entière à l'origine de la démarche de formation. L'hypothèse que nous faisons c'est qu'ils émanent des expériences qu'ont les salariés de la formation continue. En d'autres termes, il y aurait une acception sociétale de la formation qui prédominerait. Les individus auraient donc initialement une représentation positive de la formation. Cette acception est confrontée aux expériences de formation des individus ce qui transforme les représentations et entraîne des envies ou des réticences quant à cette pratique. Nous avons donc un schéma de ce type :

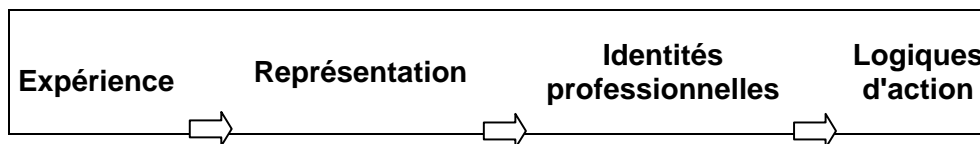
¹¹ Nous pourrions ici faire un lien avec la notion de "capabilités" (Sen 1985) ou plus précisément celle de "ressources d'action" (Bovin 2005).

Graphique 2: Mécanisme initial du rapport à la formation en dehors de la prise en compte du contexte



Mais, nous postulons aussi que les expériences de formation se font dans le cadre de contraintes, c'est-à-dire dans un contexte particulier qu'est ici l'entreprise. De ce fait, les contraintes (ou possibilités) qui pèsent sur les individus sont celles qui sont liées à l'emploi et au travail. C'est ici que vient l'approche de Dubar. Ainsi pouvons-nous schématiser notre approche ainsi :

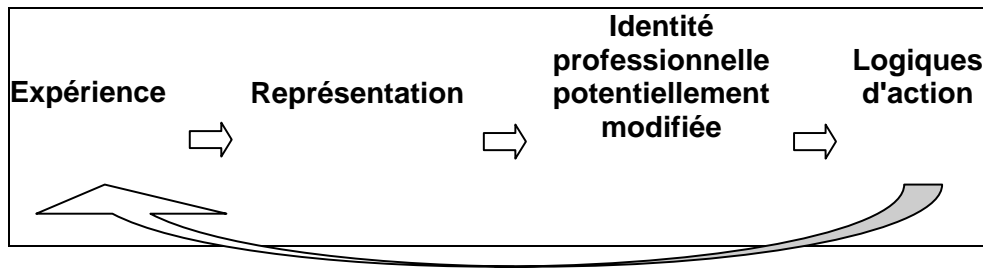
Graphique 3: Cercle du rapport individuel à la formation en entreprise



Mais compte tenu du fait que la formation agit sur le positionnement des individus dans l'entreprise notamment par un effet de signalement (Béret, Dupray 1998), nous devons nécessairement introduire cet effet dans notre analyse. En d'autres termes, la formation en jouant un rôle de signalement de certains individus dans l'entreprise, agit ainsi sur leur positionnement dans l'entreprise et donc sur leur identité professionnelle. C'est à ce titre que nous allons introduire les éléments de la dynamique identitaire développés dans le troisième chapitre.

De ce fait, le **cinquième chapitre** va présenter des catégories identitaires plus "novatrices". Etant toujours dans une approche où les données empiriques viennent nourrir notre cadre d'analyse, il nous a été nécessaire de créer d'autres types identitaires compte tenu du fait que les individus que nous avons rencontré "n'entraient" dans celles classiquement usitées. De ce fait, comme les formes identitaires classiques, nous allons voir qu'expériences de formation et positionnement dans l'entreprise déterminent grandement les rapports que l'individu entretient à la formation selon un schéma ainsi fait :

Graphique 4: Cercle dynamique du rapport individuel à la formation en entreprise



C'est ce schéma que nous allons nourrir à chaque chapitre de manière à obtenir le processus qui amène un individu à avoir tel type de logique d'action à la formation plutôt que tel autre.

Note méthodologique

Quatre terrains... et quelques entretiens :

Concernant les données que nous avons utilisé pour ce travail, elles ont été multiples. D'une part des données quantitatives, dont nous avons assuré le traitement, nous ont servi à une comparaison européenne des pratiques de formation. Des précisions supplémentaires sont présentées dans un encadré du chapitre 1 qui traite de ces résultats.

En parallèle de cette approche quantitative des pratiques de formation, nous avons mené trois enquêtes de terrain différentes. La première s'est faite dans une entreprise de négoce de matériaux de construction (Goupemat). Il s'agit d'une monographie datant de plusieurs années déjà et effectuée dans le cadre d'un travail de maîtrise (Master 1). Les résultats que nous avons alors obtenu nous ont paru intéressant quelques années plus tard au regard de la seconde enquête de terrain que nous présentons ici : celle de Propreport. Les similitudes que nous notons dans l'utilisation de la formation par les deux groupes auxquels appartiennent ces deux entreprises relèvent de cet intérêt. Pour ces deux cas, nous avons procédé de manière différente pour recueillir l'information. Nous avons utilisé l'observation participante et quelques entretiens dans l'enquête chez Goupemat. Un stage de trois mois dans le service de formation de cette entreprise nous a permis la mise en œuvre de cette technique. En revanche l'analyse de documents ethnographiques est commune aux deux études. Concernant

Propre report, nous avons procédé par entretiens semi-directifs. La technique n'a pas été un choix de notre part puisqu'il s'agissait d'une enquête faite en équipe et sous la direction d'un responsable de projet. Nous avons mené près d'une vingtaine d'entretiens par secteur d'activité. Au total, ce sont plus de quatre-vingt entretiens qui nous ont permis d'obtenir les résultats que nous présentons succinctement ici.

Enfin, les données qui sont au centre de ce travail émanent d'une enquête de terrain effectuée dans une entreprise du secteur du nucléaire; entreprise dans laquelle nous avons passé plus de six mois permettant la rencontre d'un peu plus de quatre-vingt personnes. Initialement, nous disposions d'une heure pour faire chaque entretien. Néanmoins, une certaine souplesse a toujours été possible, ce qui concrètement s'est traduit par des entretiens souvent d'une heure et demi voire de deux heures. La grille d'entretien que nous avons utilisé (cf. annexe 5) était volontairement assez directive, parce qu'il s'agissait de recueillir le maximum d'information en une heure, temps que nous avait accordé la directrice des ressources humaines pour chaque salariés. Les informations concernaient la trajectoire professionnelle, les expériences de formation et les projets de formation. Durant l'entretien, nous faisons avec l'interviewé un schéma de son parcours professionnel. Sur cette base, nous positionnions les formations qu'il estimait avoir été marquantes pour lui. Il est important de savoir que chaque année le service de formation de l'Usine produit et envoie un document à chaque salarié résumant les formations suivies depuis son entrée dans l'entreprise. Notre choix a été de ne pas demander que les interviewés se munissent de ce document. D'abord parce que l'objectif était de repérer les formations "marquantes", c'est-à-dire celles qui pouvaient être influentes sur les futures demandes; ensuite parce que lorsque certains l'avaient avec eux, l'entretien tournait totalement à un descriptif des formations suivies. Nous perdions la possibilité de saisir celles qui avaient pu être vraiment marquantes et donc potentiellement influentes.

Enfin, précisons que nous n'avons pas traité les soixante seize entretiens de manière similaire. Certains ont été considérés comme des sources d'informations pour cadrer le contexte. D'autres ont été intéressants pour leur apport uniquement individuel.

Concernant les entretiens de cadrage, nous avons rencontré le directeur et le directeur adjoint, les représentants des cinq syndicats de l'Usine (CGT/FO, CFDT, CFE/CGC, SPEAN/UNSA, CGT), le responsable de la formation et celui du compagnonnage et bien sûr, plusieurs fois, la directrice des ressources humaines. De plus, nous avons pu avoir un contact,

sur un autre site, avec un ancien cadre supérieur de l'Usine. Cet entretien nous a permis de prendre connaissance de l'histoire de l'entreprise mais aussi des enjeux que représente celle-ci dans le groupe et même dans le contexte mondial.

De manière intermédiaire entre les entretiens de cadrage et ceux à portée plus individuelle, nous avons rencontré les directeurs des cinq départements (sans compter la DRH) de l'Usine : la production, le service industriel, celui de la qualité/sûreté/sécurité, le département des achats et celui des méthodes.

Dans chacun de ces départements, il y a des services dont là encore nous avons rencontré les responsables, soit dix personnes au total. Entre les chefs de service et les chefs d'équipe (nous en avons rencontré douze) se trouvent ce que nous avons appelé des responsables intermédiaires (nous en avons rencontré dix). Ce sont des personnes qui sont dans l'encadrement intermédiaire, mais qui n'encadrent personne. Enfin, nous avons interviewé trente techniciens.

Le tableau en annexe 6 présente les individus rencontrés et leurs service d'appartenance. Au total, ils sont au nombre de soixante douze. Il faut leur ajouter trois représentants syndicaux que nous avons rencontré uniquement dans le cadre des entretiens de cadrage. Le soixante-seizième individu est l'ancien salarié de l'Usine.

Chapitre I. Le poids de l'environnement professionnel sur les pratiques de formation

L'objectif de ce travail étant de comprendre les pratiques de formation des salariés en entreprise, nous allons voir dans ce chapitre l'environnement dans lequel elles nous semblent nécessairement devoir être contextualisées. Deux points majeurs vont être abordés : le premier concerne la conception sociétale française de la formation. Cette acception a ceci de spécifique qu'elle est porteuse d'attentes importantes en terme d'effets de la formation. De même verrons-nous que cette pratique se doit d'avoir une forme particulière si l'on veut pouvoir bénéficier de ses effets : la forme stage. Le second point relève de la formation telle que nous avons pu la découvrir dans certaines entreprises où nous avons investigué. En effet, nous allons voir que son utilisation par les managers s'éloigne tendanciellement de la conception sociétale telle que nous l'avons mise en exergue dans le premier point.

La rencontre entre ces deux points va servir à étayer la thèse qu'une idée de la formation pré-existe à son utilisation par les individus; idée qui, en étant confrontée aux utilisations des entreprises, se trouve transformée. En ce sens, la dimension utilitariste du recours à la formation telle qu'il nous a été possible de la rencontrer dans certaines entreprises, pousse à nuancer très largement l'idée positive et bénéfique que revêt cette pratique. Montrer que les expériences de formation ne sont pas nécessairement positives, ni même bénéfiques pour tous les salariés, ouvre une brèche dans cette acception et rend possible une meilleur compréhension des réticences de certains salariés à partir en formation. En d'autres termes, il s'agit d'observer l'ambivalence qui existe dans la représentation que les salariés ont de cette pratique. Ambivalence qui fait de la formation une pratique porteuse d'espoirs promotionnels et qui sert les intérêts de l'entreprise, et non nécessairement ceux des individus.

A. Une acception sociétale de la formation

Montrer que la formation continue en France revêt des aspects et des attentes particuliers nous paraît important pour comprendre les pratiques de formation mises en œuvre dans les entreprises. Nous allons en effet percevoir par l'historique de la formation comment cette pratique est porteuse d'attentes importantes dans la sphère professionnelle et principalement d'espoirs de promotion qui lui ont systématiquement été adjoints. Or, cette idée de "promotion sociale" est très largement corrélée à une forme particulière de formation : le stage. Une comparaison internationale montre qu'il s'agit d'une spécificité française, qu'il est difficile de modifier même avec l'appui du dispositif législatif. Pour encore étayer ce point de vue, la comparaison des enquêtes nationales et européennes est intéressante puisqu'elle révèle que cette pratique souffre de cette acception particulière de la formation. Ces trois points successivement abordés servent à cerner les raisons qui font de la formation une pratique souhaitée et souhaitable puisque longtemps indissociablement liée à la notion de promotion.

1. Historique de la formation professionnelle continue (FPC) en France

Comment et sous quelles impulsions s'est construite la formation professionnelle continue et ceci bien avant le texte fondateur de 1971 ? De quelle façon a évolué cette pratique, d'une acception à dominante civique et citoyenne vers une conception beaucoup plus économique. Tels vont être les points que nous allons tenter d'éclairer en privilégiant les dimensions sociale et législative de cette pratique.

a. Un mouvement social pour la formation permanente (1945-1970)

Tanguy (2001) propose une lecture de l'évolution de la formation en France comme, *"la résultante d'actions multiples et durables menées par des élites qui oeuvraient dans les diverses sphères de la société"*. En effet, les "impératifs" de modernité liés à la période d'après guerre associés à des missions de productivité organisées en direction des Etats-Unis, donnent lieu à l'émergence en France de courants de pensées et de méthodes regroupées sous le nom

de "relations humaines", dont un des objectifs était de mettre fin au régime de confrontation des forces sociales qui caractérisait la France de cette période (Sellier 1984). De cela l'auteur conclut que c'est dans un contexte de *"combat pour la productivité et la paix sociale"* qu'émerge la notion de formation.

Or, parmi les acteurs importants de ce *"combat"*, il faut compter sur l'influence des directeurs du personnel des grandes entreprises. D'autre part, la planification, en formant des experts économiques, et en favorisant des consensus entre différentes parties à priori antagonistes voire antinomiques sur ces thèmes, a largement contribué à élaborer une définition consensuelle de la formation, qui de ce fait va devenir *"l'objet d'une représentation publique, celle d'un bien commun, puisqu'elle est tout à la fois : un moyen de développer l'adaptabilité dans un cadre professionnel (dans l'intérêt des entreprises), un moyen de promotion et de mobilité professionnelle (dans l'intérêt des salariés), un moyen de dynamiser l'économie (dans l'intérêt national)"*. Comme le note l'auteur, *"c'est au terme d'un travail de persuasion que l'idée de formation en tant que synonyme de bien universel a fini par être partagée"*.

La formation continue est donc le résultat d'actions multiples et durables d'élites œuvrant dans diverses sphères de la société (Fritsch 1971, Montlibert 1977, 1991), avec comme préceptes ceux hérités de la philosophie des lumières. Il s'agit, *in fine*, d'une construction de réseaux d'acteurs autour d'un projet partagé de changement de société. Ce sont en substance ces conditions qui ont vu l'émergence de la notion d'éducation permanente" qui apparaîtra (pour la dernière fois) dans la loi de 1971 sur la formation continue.

b. D'une éducation permanente à un co-investissement

Le texte de Dubar (1999) sur l'histoire de la promotion sociale est intéressant à plusieurs égards, et particulièrement parce qu'il nous paraît complémentaire aux travaux de Tanguy. Il fait le point sur l'évolution de la représentation et donc de l'appréhension de la FC dans une période allant de la loi Debré (1959) à la loi quinquennale de 1993. Trois périodes sont clairement distinguées et limitées par les lois successives.

La première, caractérisée par la loi Debré (1959) introduit l'idée d'éducation permanente et place ainsi non seulement le social à l'origine du développement économique, mais la formation au cœur du social. Le caractère indissociable entre formation et promotion apparaît

donc ici dans la conception officielle de la formation continue. Pourtant, dès le milieu des années soixante, les lois de 1966 et 1968 infléchissent nettement le raisonnement inclus dans cette première loi en faisant désormais de la formation professionnelle (terme qui remplace celui initial de promotion sociale) *"un moyen essentiel d'une politique active de l'emploi"*.

De fait, en 1971, le terme d'éducation permanente apparaît dans une loi (avec un problème de visibilité de contenu), mais pour la dernière fois. Il y a désormais un refus de lier formation et promotion que l'on trouve dans l'exposé des motifs de la loi de 1971. Il s'agit, avant tout, *"d'adaptation des qualifications et non de promotions : celle-ci est reléguée en seconde position et associée à l'accès aux différents niveaux de la culture"*. Cette loi inaugure aussi une rupture déjà amorcée par les lois de 1966 et de 1968 : l'objectif prioritaire de l'Etat est l'emploi et la lutte contre le chômage qui reste pourtant encore très faible. En ce sens les aides de l'Etat iront en priorités vers des publics les plus traditionnellement exposés lors des crises économiques.

C'est au cours de la période allant de la loi Rigout (1984) à la loi quinquennale (1993) que se produit véritablement le "bascullement" : dans les lois de 1991 et 1993, la formation professionnelle, maintenant terme de référence, devient un instrument de la seule politique de l'emploi, "priorité nationale". Trois impératifs vont présider ces lois : insertion, réinsertion et prévention des risques d'exclusion. Le terme de promotion a totalement disparu des textes de lois, et l'objectif premier de la formation continue est le maintien de l'employabilité. Le dernier basculement par rapport aux dispositifs précédents est assuré par l'individualisation du rapport à la formation. Chacun est responsable de son employabilité et donc de sa formation. En ce sens, pour le CNPF (ex-MEDEF), l'objectif de la formation n'est plus social, mais purement économique : il s'agit de rester compétitif ou de le devenir à tout prix. Le moyen c'est la formation dès lors qu'elle rend possible une mobilité interne ou externe favorable au salarié. Elle doit donc être co-financée : c'est le co-investissement-formation. Par opposition à cette conception utilitariste et individualisante de la formation, la CGT estime que la formation est devenue un moyen d'exclure les individus les plus vulnérables au nom de l'obsolescence de leurs compétences. Au triptyque *"promotion sociale/qualification/diplôme, caractéristique des années 60/70, se substitue progressivement, dans les années 90, la trilogie formation tout au long de la vie/pluri-compétence/employabilité, caractéristique du nouveau modèle libéral"*, conception que nous allons retrouver plus qu'en substance dans la loi de 2004.

Il s'agit donc bien d'un changement de sens de la question de la formation dans la société française, même si celui-ci reste, comme le précise Dubar, profondément pris dans un même modèle : *"[...] qui privilégie systématiquement la formation initiale sur la formation continue, la formation scolaire sur les autres formes d'apprentissage et l'action de l'Etat sur les innovations sociales concrètes"*.

Plus récemment un élément important intervient dans cette conception particulière de la formation continue en France. L'introduction de la notion de professionnalisation dans l'accord national interprofessionnel (ANI) de 2003 et la loi de 2004 sur la formation tout au long de la vie laisse dire à Merle (2004) qu'une "rupture" est en oeuvre dans l'évolution de l'acception de la formation "à la Française". Il rappelle d'ailleurs ce qu'était sa spécificité consistant en une séparation très nette entre la forme scolaire de la formation *"structurée historiquement autour de la notion d'instruction"* et la forme professionnelle *"dont le modèle historique est le compagnonnage [...] conçue en termes de compétences progressivement incorporées à l'individu par une auto-formation dans la pratique même du travail[...]"*. La première acception étant l'apanage de la loi de 1971, la seconde celle de la loi de 2004.

Le modèle qui a longtemps prédominé quant à la formation, articule donc deux éléments : les attentes et la forme. En effet, les espoirs de la formation continue sont ceux que portent la notion d'éducation permanente et la forme, celle que l'on trouve dans le système scolaire : une instruction séparée du monde du travail. De ce fait l'inflexion (au moins législative) de ces dernières années révèle la tendance qui émerge quant à la représentation de cette pratique. Nous pensons néanmoins que cette représentation mettra encore du temps à évoluer tant elle était encore, au début des années 2000, marquée par cette notion d'éducation permanente. C'est en substance ce que nous allons pouvoir observer maintenant.

2. Une acception française de la formation continue qui se distingue en Europe

Les comparaisons internationales ont cela de bénéfiques, c'est qu'elles rendent visible la conception nationale dominante d'une pratique particulière. C'est tout à fait cette tentative que nous allons exposer dans cette partie. Plus précisément, nous allons voir comment les entreprises selon leurs nationalités utilisent la formation certes de manières différentes, mais aussi et surtout avec des "formes" différentes. Les déclarations des entreprises françaises sont

éminemment intéressantes à cet égard puisqu'elles affichent un recours presque exclusif aux formations de type stage, et cela sans communes mesures avec leurs voisines européennes. Toutes ? Pas tout à fait, car celles de nationalité autrichienne ont des comportements très semblables. C'est parce qu'il nous a été difficile de trouver des similitudes structurelles ou organisationnelles entre ces deux nations, que le recours à une approche plus "culturelle" de cette pratique nous a semblé intéressant. Nous allons voir qu'il est en effet possible de retrouver dans l'histoire de la formation de ces pays une conception scolaire de l'éducation de telle manière qu'il s'agit d'une forme hautement privilégiée dans le recours à la formation en cours de vie professionnelle. Nous allons, dans les pages qui suivent, d'abord présenter les différentes formes de formation auxquelles les entreprises ont recours; formes qui indéniablement varient en fonction de l'appartenance nationale des entreprises. Cela justifiera notre recherche des éléments institutionnels et structurels pouvant expliquer ces différences observées, pour en arriver à interpeller la notion d'acceptation de la formation.

Encadré 1. L'enquête CVTS (Continuing Vocational Training Survey) -2

Les données présentées dans cet article sont issues de la seconde enquête européenne CVTS-2 réalisée à l'initiative d'EUROSTAT, l'office des statistiques européennes. Cette enquête porte sur la formation continue financée, partiellement ou entièrement par les entreprises en 1999, à destination de leurs salariés. Elle couvre tous les pays de l'Union européenne ainsi que les pays candidats, soit près de 25 pays. Le volet français a été réalisé par le CEREQ et la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère du Travail (DARES).

CVTS-2 repose sur un questionnaire standardisé soumis aux entreprises de plus de dix salariés du secteur privé, hors santé et agriculture. Elle permet d'analyser les modalités de recours à la formation continue et livre des informations quantitatives sur les stagiaires, les volumes horaires des formations, ainsi que sur leur contenu et leur coût.

Cette enquête porte d'abord sur les « stages et cours », c'est-à-dire les formations ou les enseignements professionnels dispensés par des enseignants, des lecteurs ou des maîtres de conférence, organisés par les entreprises ou un prestataire externe sur une période définie à l'avance, mais ne se déroulant pas sur le lieu de travail. Elle fournit également des informations sur les actions moins formalisées telles l'auto-formation, la formation en situation de travail (FEST), les colloques ou les séminaires ayant un objectif de formation, la rotation organisée sur les postes de travail ou encore des cercles d'apprentissage ou de qualité. Nous les appellerons ici "autres types de formation" par opposition à la formation stage ou cours.

L'ensemble des données de cette enquête ainsi que les calculs ici présentés sont disponibles sur le site Internet d'EUROSTAT

a. Formes de la formation et effet sociétal

L'enquête CVTS-2 (voir encadré) rend compte de la diversité des pratiques de formation continue en entreprise. Les pays du Sud de l'Europe (Espagne, Italie, Portugal et Grèce) se caractérisent par un faible recours des entreprises à la formation. Les déclarations des entreprises de ces pays n'excèdent pas les 36% (Espagne). Les entreprises des pays du nord de l'Europe affichent quant à elles, des recours à la formation beaucoup plus élevés, avec pour minimum la Belgique, dont 70% des entreprises déclarent avoir mis en place au moins une formation, jusqu'au Danemark, dont 96% des entreprises sont dans ce cas.

Tableau 1. Pourcentage d'entreprises par pays déclarant avoir mis en place au moins une formation quelque soit sa forme¹² en 1999

Danemark	96%
Suède	91%
Pays-Bas	88%
Royaume-Uni	87%
Norvège	86%
Finlande	82%
Irlande	79%
France	76%
Allemagne	75%
Autriche	72%
Belgique	70%
Espagne	36%
Italie	24%
Portugal	22%
Grèce	18%
Moyenne	66%
Sources : EUROSTAT enquête CVTS-2	

La différence d'intensité des recours à la formation entre ces deux groupes de pays traduit des utilisations, mais aussi vraisemblablement des conceptions différentes de la formation. Si les comportements des entreprises grecques ou portugaises peuvent trouver des explications à partir d'une moindre avancée technique et technologique de leur appareil productif, dont on sait qu'il s'agit d'une dimension importante dans le recours à la formation (Géhin 1989, Margirier 1991, Zamora 2003), ce n'est le cas ni de l'Espagne, ni celui de l'Italie. Il est de ce

¹²

-Cours et stages de formation professionnelle continue conçus et gérés par la propre entreprise (gérés en interne). - Cours et stages de formation professionnelle continue conçus et gérés par des organismes externes à l'entreprise (gérés en externe). Autres formes de formation professionnelle continue: -Périodes planifiées de formation, de tutorat, d'acquisition de savoir-faire et d'expérience pratique, en recourant aux outils de travail habituels, directement sur le lieu de travail ou en situation de travail. -Formation ou apprentissage planifié par rotation des personnes sur les postes de travail, échanges ou mise en doublon. -Participation à des cercles d'apprentissage ou de qualité. -Autoformation au travers de la formation ouverte et à distance (utilisation de cassettes vidéo/audio, cours par correspondance, méthodes informatiques ou fréquentation d'un centre de ressources). -Conférences, ateliers et séminaires suivis par les participants dans un but de formation ou d'apprentissage.

fait particulièrement difficile d'avancer ces explications uniques quant aux différentes pratiques des entreprises en matière de formation.

Les entreprises européennes divergent aussi concernant les types de formations. Le tableau 1 montre trois groupes de pays qui peuvent être distingués : ceux dont la forme stage de la formation domine très largement (Autriche, France et Pays-bas); les nations dont les pratiques font apparaître un faible écart entre les deux formes de formation avec une tendance à privilégier les formes stages et cours, c'est le cas de la Norvège, la Suède, la Finlande, le Danemark, l'Espagne et l'Italie. Enfin, les pays où les entreprises privilégient en majorité les "autres formes de formation" comme L'Allemagne, la Grèce, le Royaume-Uni, le Portugal et de manière plus marquée encore l'Irlande et la Belgique. Face à ces différences, nous pouvons parler de substitutalité ou de complémentarité d'un type de formation par un autre. Les pays du premier et troisième groupes sont dans un processus de substitutalité, alors qu'il s'agit de complémentarité pour le second groupe. Nous pouvons noter à ce titre que ce groupe est constitué des pays scandinaves dont l'éducation des adultes est particulièrement développée, institutionnalisée et accessible à une très grande part de la population. La Suède est emblématique à cet égard avec une proportion aussi importante d'adultes que d'étudiants dans les universités. Parmi les pays où prédomine la substitutalité au profit de la forme stage, l'Autriche et la France affichent leur particularité.

Tableau 2. Pourcentage d'entreprises par pays déclarant avoir eu recours à au moins une formation en 1999			
	Cours et stages de formation professionnelle continue ¹³ (1)	Autres formations (2)	Ecart entre cours et stages et les autres formations (1)-(2)
Autriche	71%	27%	44
France	71%	41%	30
Pays-Bas	82%	70%	12
Norvège	81%	75%	6
Suède	83%	78%	5
Finlande	75%	72%	3
Danemark	88%	87%	1
Espagne	28%	27%	1
Italie	23%	22%	1
Allemagne	67%	72%	-5
Grèce	9%	15%	-6
Royaume-Uni	76%	83%	-7
Portugal	11%	20%	-9
Irlande	56%	75%	-19
Belgique	48%	67%	-19
Sources : EUROSTAT enquête CVTS-2			

Ces deux nations présentent toutes deux le plus d'écarts entre la proportion des entreprises ayant réalisées des formations de types "stages et cours" (71%) et celles qui déclarent avoir réalisé des formations d'autres formes" (respectivement 27% et 41%). Ces résultats ne manquent pas d'étonner. Comment en effet expliquer des différences aussi notables dans les déclarations? Quelles sont les spécificités de ces deux pays qui puissent rendre compte d'utilisations de la formation continue de manière aussi particulière, par rapport aux autres pays européens ?

Les travaux de Greinert (2004) permettent d'explicitier les différences sociétales dans les déclarations des entreprises en matière de pratique de formation continue : "*Georg (1997)*

¹³

Cf. encadré pour les définitions.

considère que le modèle explicatif des différences nationales spécifiques dans la formation professionnelle des masses doit être élargi pour inclure les constellations des relations culturelles et fonctionnelles-structurelles prédominantes au sein d'une société, c'est-à-dire sa culture et sa structure" (Greinert Op.Cit, p.20). Sur cette trame, nous allons rechercher des éléments de structures et de cultures communs entre l'Autriche et la France susceptibles d'expliquer le recours privilégié de leurs entreprises à la forme "stage et cours" de la formation continue. Ainsi allons-nous présenter les résultats en deux parties. Dans la première, étayée par les données de l'enquête CVTS-2, nous allons voir que certaines spécificités institutionnelles et structurelles nationales peuvent expliquer les différentes formes de recours à la formation continue. Mais, comme cette première dimension ne rend que partiellement compte des similitudes entre l'Autriche et la France, nous allons introduire la dimension culturelle dans la seconde partie. Et c'est véritablement cette dimension qui explique la polarisation de la formation autour de la forme stage dans ces deux pays. De ce fait, nous les traiterons en parallèle, avec comme contre-point les autres nations européennes dans la mesure de leur pertinence sur l'élément abordé. La recherche de similitudes entre la France et l'Autriche vise donc à montrer qu'une conception sociétale de la formation prédomine dans ces deux pays, ce qui justifie qu'une conception positive de la formation pré-existe aux expériences individuelles de cette pratique.

b. Des éléments institutionnels et structurels partiellement explicatifs de la tendance à privilégier la forme stage

Dans le cadre de la prise en compte des effets de structure, nous allons aborder trois points qui nous semblent avoir des conséquences sur les déclarations des entreprises : le degré de coercition institutionnelle de la politique de financement de la formation continue, la taille des entreprises et les possibilités nationales d'externalisation de la formation continue par les entreprises.

- **L'importance du degré de contrainte institutionnelle et ses liens avec les déclarations des entreprises : une relation spécifiquement française**

Des contraintes institutionnelles pourraient être à la source des écarts entre les types de formation dans les différents pays européens. Prenant le cas français, Cam et *al.* (1995) notaient l'importance des "demandes externes" dans le processus de formalisation des actes de

formation en entreprise. La thèse défendue par les auteurs est que, d'une part le manque de précision dans la définition légale de la formation, et d'autre part le fait qu'il s'agisse d'une obligation légale, sont les raisons qui amènent les entreprises à ne retenir et répertorier que certains types de formations. La conséquence serait une sous ou sur-valorisation de certains actes de formation.

Dans cette perspective, nous avons postulé que les différents modes d'organisations des systèmes de formation continue peuvent traduire des degrés de coercition différents, ce qui génèrerait des degrés de formalisation plus ou moins importants des actes de formation. En d'autres termes : plus le degré de coercition est important, plus la formalisation des actes de formation serait importante, donc, plus l'écart observé entre les formations de types stages et cours et les autres formes est positif. De ce fait, l'Autriche et la France devraient être ceux dont le mode d'organisation de la formation continue est le plus coercitif.

Les données permettant de "typer" le mode d'organisation du système de formation continue sont issues des travaux d'Aventur et Möbus (1998, 1999) et Aventur et *al* (1999). Ces auteurs retiennent quatre types d'organisations possibles du système de formation professionnelle continue dans les pays d'Europe. Le premier est l'obligation de financement par les employeurs. C'est spécifiquement le cas de la France et de la Grèce. A l'opposé, il y a le système de "libre choix" des employeurs. C'est le cas de l'Allemagne, de la Finlande, de la Suède, et du Portugal. Entre ces deux pôles se trouvent deux autres modes dont le premier se rapproche de la notion de "libre choix" des employeurs. Il s'agit pour les États de mettre en place des mesures d'incitations aux pratiques de formation continue, comme c'est le cas des déductions fiscales. C'est le cas du Royaume-Unis, l'Autriche, et la Norvège. Le second mode intermédiaire d'organisation de formation continue est plus proche de l'obligation de financement. Il s'agit d'un système dit de "contraintes limitées" instauré aux employeurs par le truchement de conventions collectives. L'Italie, les Pays-Bas, le Danemark, la Belgique, l'Irlande et l'Espagne (accords tripartites) sont concernés par ce mode d'organisation du système de formation continue. Le tableau 2 présente le croisement entre les modes d'organisation de la politique de formation et les déclarations des formes de la formation continue.

Tableau 3. Degré de contrainte dans le financement de la formation continue par les entreprises et formes d'utilisation de la formation continue				
	Obligations de financement	Contraintes limitées	Libre choix incité	Libre choix
Forte prédominance de formations de type stage et cours	France	Pays-Bas	Autriche	
Faible écart entre les types de formation mais une majorité de cours et stages		Danemark Espagne Italie	Norvège	Suède Finlande
Source : CVTS-2 traitement personnel				

Concernant l'Autriche, le rapport entre le degré de coercition et les déclarations des entreprises n'est pas probant puisqu'il s'agit d'un pays où le financement de la formation continue et son organisation se font dans le cadre d'un "libre choix incité". En revanche le cas de la France corrobore l'hypothèse d'une relation entre le degré de coercition et la formalisation de la formation. L'obligation de financement des entreprises françaises pourrait avoir comme conséquences de privilégier les déclarations en direction de certaine forme particulière de formation continue. Verdier (1990) rappelle que la loi de 1971 repose sur une conception très formalisée de la formation continue : les actions doivent se dérouler *"conformément à un programme qui, établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés, précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre et définit un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats [...]"* ; l'auteur concluant que *"l'archétype est donc le stage se déroulant en dehors des lieux de production"*. Pourtant, en contre-point, les autres pays européens ne valident pas cette hypothèse, la Belgique ou la Grèce étant particulièrement à l'opposé des résultats escomptés. De ce fait, même si les déclarations entreprises françaises sont influencées par l'obligation légale (maintenue avec la loi de mai 2004), il ne s'agit pas d'un argument transposable aux autres pays.

- **L'influence de la taille des entreprises et les possibilités d'externalisation**

Blumberger et *al.* (2000) s'intéressant spécifiquement à l'Autriche, nous donnent des explications sur les pratiques de formation continue dans ce pays : *"L'importance de la coopération avec les établissements de formation des adultes pour le développement des qualifications dans l'économie apparaît clairement si l'on sait que, parmi les deux millions de salariés des entreprises industrielles et commerciales, 52 % travaillent dans des entreprises employant moins de 50 personnes"* (p. 78). Les conclusions des auteurs mettent en exergue l'aspect coopératif des entreprises autrichiennes avec les établissements de formation des adultes, et nous proposent une explication quant à l'écrasante prédominance des formes scolaires d'éducation des adultes sur les autres formes possibles. Les PME auraient ainsi à leur disposition un parterre d'organismes de formation particulièrement étendu et organisé, ce qui faciliterait le recours à la formation continue pour les salariés de ces entreprises. Ce "parterre" d'organisme faciliterait l'externalisation de la formation continue et donc le recours à la forme stage de la formation. Le lien étant que l'externalisation de la formation réduit les recours à des formes d'apprentissage comme la rotation des personnes sur les postes de travail, l'auto-formation ou encore les cercles d'apprentissage. Nous allons tester cette hypothèse comme réponse possible.

Une des caractéristiques de l'Autriche, selon Blumberger et *al* (*Op.Cit*) ou Aventur et Möbus (*Op.Cit.*), serait son tissu productif composé d'un grand nombre de PME. La taille des entreprises est en effet une dimension importante de l'intensité du recours à la formation, avec de manière récurrente un parallèle entre l'augmentation des actes de formation (tous types confondus) proportionnelle à celle de la taille des entreprises. Dans ce cas, si l'Autriche affiche un fort taux de PME, ce pays devrait rendre compte d'un plus faible recours à la formation que des pays européens où les grandes entreprises sont sensées être en proportion plus importantes. L'explication privilégiée est que la structure PME leur permet moins qu'aux grandes entreprises de recourir à des mesures internes formalisées de formation continue. Le tableau 3 nous montre le pourcentage de salariés dans les entreprises de 10 à 49 salariés en 2002 pour chaque pays européen.

Tableau 4. Pourcentage d'entreprises par pays déclarant avoir mis en place au moins une formation en 1999

	Tous types de formations professionnelles	Part des salariés travaillant dans une PME ¹⁴ en 2002
Royaume-Uni	87%	13%
Pays-Bas	88%	17%
Irlande	79%	18%
Finlande	82%	22%
France	76%	25%
Suède	91%	25%
Allemagne	75%	26%
Autriche	72%	29%
Belgique	70%	29%
Danemark	96%	30%
Norvège	86%	31%
Grèce	18%	32%
Italie	24%	34%
Espagne	36%	35%
Portugal	22%	41%
Moyenne	66%	28%
Sources : EUROSTAT enquête CVTS-2		

Avec 29% des actifs autrichiens travaillant dans une entreprise de moins de 50 salariés, ce pays est légèrement au-dessus de la moyenne européenne. En ce sens, il pourrait s'agir d'une des explications d'un recours privilégié à la forme stage ou cours de la formation continue, même si les proportions ne sont pas écrasantes. En d'autres termes, les possibilités de formation présentent à l'extérieur des entreprises réduiraient les pratiques en interne et limiteraient mécaniquement le recours à des formes moins formelles d'apprentissage (rotation, auto-formation, cercles d'apprentissage...). Ce qui reste du domaine de l'hypothèse pour

¹⁴

Ici entreprise de 10 à 49 salariés.

l'Autriche ne l'est en revanche plus pour la France dont la proportion de PME est en dessous de la moyenne des pays ici présentés.

L'hypothèse d'un effet de taille des entreprises sur la forme de la formation n'est pas ici écarté pour l'Autriche, alors qu'elle l'est pour les autres pays européens. En effet, les quatre pays en tête dans ce classement sont les pays du sud de l'Europe qui affichent plus de 30% de leurs actifs comme salariés d'une PME. Nous avons vu qu'il s'agissait de pays dont le recours à la formation est, comparativement aux autres pays européens, très faible. Si l'on met à part ces pays du sud de l'Europe, l'Autriche se trouve donc dans le groupe de tête des pays ayant un fort pourcentage de salariés œuvrant dans les PME et en parallèle un fort taux de recours à la formation. Mais, le fait que la Norvège, le Danemark et la Belgique constituent ce groupe ne suggère que peu de lien de cause à effet entre la taille des entreprises et le recours à un type de formation particulier. Le tableau 1 montrait en effet que la Belgique avait un écart entre les formations scolaires et les non-scolaires de (-19 points) contre 1 point pour le Danemark et 6 points pour la Norvège. A l'instar de la proposition de Blumberger et *al* (*Op.Cit.*), l'hypothèse d'un effet de taille des entreprises doit être associée à la possibilité d'externalisation dont disposent les PME.

Rappelons sommairement que le recours au stage peut être mis en lien avec la spécificité des organismes proposant de la formation continue. L'externalisation de la formation suggère que soit privilégié le recours à la forme scolaire (stage ou cours) de la formation continue, puisque sont exclus de cette pratique l'autoformation, les FEST ou les apprentissages sur poste de travail, pour ne citer que ceux-là. Sur la base de ce constat, le tableau 4 fait état des entreprises, par pays, qui ont eu recours à au moins une formation de type stage ou cours en 1999. Ces formations en entreprise se déclinent selon deux modalités : en interne ou en externe. Le total ne correspond pas à cent pour cent car une même entreprise a pu avoir recours aux deux formes, l'une n'excluant pas nécessairement l'autre.

Tableau 5. Pourcentage d'entreprises proposant des cours de formation professionnelle continue (cours), par type de cours et par classe de taille en 1999

	Cours internes		Cours externes	
	Pourcentage sur la totalité des entreprises	Entreprises de 10 à 49 salariés	Pourcentage sur la totalité des entreprises	Entreprises de 10 à 49 salariés
France	49%	42%	95%	94%
Autriche	57%	52%	97%	97%
Moyenne	53%	47%	91%	89%

Sources : EUROSTAT CVTS-2

Lecture : parmi les entreprises autrichiennes ayant eu recours à des formations de type stage en 1999, 57% déclarent qu'il y avait au moins un stage interne.

Ce tableau nous montre que les entreprises autrichiennes déclarent avoir fourni des cours externes dans une proportion très importante certes, mais non distinctive des pratiques en vigueur dans les autres pays. Sur les quinze pays, dix ont un pourcentage d'entreprise supérieur à 91%. En Europe, il semble donc que lorsque les entreprises fournissent des stages à leurs salariés, dans une grande majorité des cas, ils sont effectués à l'extérieur de l'entreprise. L'externalisation suggérée par les travaux précédemment cités, pourrait être facilitée par l'organisation de l'offre de formation en Autriche, mais c'est aussi le cas pour un grand nombre de pays. En ce sens, nous ne pouvons pas dire qu'il s'agit d'une caractéristique distinctive de l'Autriche, et elle l'est d'autant moins que les entreprises autrichiennes ne se distinguent pas par la faible mise en œuvre de "cours internes", ce qui serait une des conséquences de l'externalisation. Elle se situe même au-dessus de la moyenne européenne dans ce domaine. Cela signifie que même s'il est vrai que l'externalisation est un peu plus importante que dans les autres pays (mis à part les Pays-Bas) le recours des formations de type stage se déroulent aussi dans les entreprises, et cela au-delà de la moyenne européenne (57% pour les entreprises autrichiennes contre 53% en moyenne). A ce titre, la taille des entreprises ne paraît pas être un obstacle, puisque 52% des PME déclarent avoir mis en œuvre au moins une formation "cours en interne".

Les entreprises françaises ne se caractérisent pas non plus par une plus forte externalisation (elles affichent des similitudes avec celles de nationalité autrichienne), mais se distinguent plutôt par une faible internalisation des formations, ces pratiques étant encore plus marquées pour les PME. L'hypothèse d'un recours privilégié à la forme stage de la formation continue du fait d'une possibilité (ou d'une nécessité) d'externalisation est un argument à retenir plutôt pour les entreprises françaises. Ce qui devait être une explication pour l'Autriche, fonctionne mieux pour la France.

Ainsi, les éléments structurels communs à l'Autriche et à la France sont susceptibles de rendre compte d'un recours privilégié des entreprises à la forme stage ou cours de la formation continue. Ce sont en effet plus certains de ces éléments qui peuvent être appliqués à l'un ou l'autre pays. C'est donc dans une perspective plus "culturelle" des comportements que nous allons maintenant nous tourner.

c. Une même acception formelle de l'éducation

Heikkinen (2004) notait très justement la nécessité d'appréhender les modèles sociétaux d'éducation d'un point de vue historique et contextuel pour en comprendre les fonctionnements contemporains. C'est dans cette double dimension que nous entendons l'approche culturelle que nous proposons. Là-encore l'Autriche et la France vont être abordées successivement, et ceci toujours avec l'objectif de comprendre ce qu'il peut y avoir de commun dans l'histoire de ces deux pays qui justifient la prédominance du recours à la forme stage dans les pratiques formatrices en entreprise.

• Le "formalisme" autrichien en éducation comme explication du recours privilégié des entreprises aux stages de formation

Bien que n'entrant pas au sens strict, dans le cadre législatif, la formation continue n'a eu de cesse de soulever l'intérêt des acteurs publics autrichiens. D'abord dans le cadre de l'éducation des adultes qui prend naissance au début du 19ème siècle sous l'impulsion de groupes sociaux tels que l'Église, les chambres patronales et syndicales, et les partis politiques, et ceci même si la Constitution fédérale ne fait pas explicitement référence à la formation des adultes.

L'ensemble du système de formation continue autrichien s'est donc construit autour de la notion d'éducation des adultes, mais aussi autour de celle de deuxième chance, comme le stipule explicitement la filière de formation mise en place par l'État autrichien. Le but affiché est la promotion sociale des individus, promotion passant par l'obtention de titres validant les niveaux acquis. Cette conception de l'éducation au fondement de l'organisation et de la construction du système de formation a pu potentiellement marquer les esprits des citoyens, de telle manière que le terme de formation soit instinctivement associé à une pratique spécifique; laquelle se décline sous la forme scolaire, c'est-à-dire le stage et le cours. En d'autres termes, un effet de conception (de représentation) de la formation jouerait, de telle sorte qu'une partie importante des actes de formation ne soit pas nécessairement prise en compte comme telle par les acteurs de la société autrichienne, ou tout au moins qu'une forme plus formalisée soit de manière systématiquement privilégiée.

L'hypothèse d'une sur-représentation des formations de type stage se retrouve dans le constat que Bjørnåvold (2000) fait du système autrichien. Comparativement aux autres pays européens, cette nation peine, selon l'auteur, à s'emparer du débat sur la reconnaissance des formations non formelles. Parmi les raisons énoncées, quatre nous paraissent fondamentales : la place et le fonctionnement du système de formation initiale qui est extrêmement formalisée; un effet de spécialisation très marqué, qui se traduit par des profils professionnels très étroits, Un système très hiérarchisé dans lequel les "unités capitalisables" n'existent pas, ce qui entraîne qu'une filière inachevée n'est pas reconnue. Enfin, la nature spécialisée du système de formation qui entraîne un "verrouillage professionnel" rendant les transitions horizontales ou verticales très compliquées.

A l'instar de l'auteur, nous pouvons reprendre les conclusions des représentants des partenaires sociaux (Mayer et al. 1999), et plus particulièrement, celle du représentant des employeurs qui s'exprime en ces termes : *"Je regrette de devoir dire que nous sommes de grands formalistes et que nous prenons comme point de départ que tout ce qui n'est pas certifié n'est pas formellement appris et, par conséquent, n'existe pas"* (p.67). Les causes d'un manque de prise en compte de reconnaissance des compétences partielles et non formelles, tiendraient donc à *"la hauteur et la légitimité du système de formation initiale"*(p.67). Les conclusions de ces travaux étayent notre propos, en fournissant un élément explicatif du fort recours des entreprises de formations de type stage. L'organisation, la légitimité, la "hauteur" du système d'enseignement autrichien, et donc son formalisme, dépasserait les frontières de l'éducation initiale pour se propager à la formation continue. Ce point de vue devient alors

totalelement cohérent avec les données sur les pratiques des entreprises autrichiennes (forte proportion de cours internes et externes).

Mais cette formalisation n'est pas sans conséquence sur la représentation de la formation. Les pratiques de formation sont en effet le produit d'une représentation spécifique de la formation, qui en retour, contribuent à l'identification d'une certaine forme de la formation. Si l'on applique cette thèse à notre propos, la formalisation de la formation (initiale et continue) en Autriche pourrait entraîner des pratiques tournées exclusivement vers des formations formelles et écarter toutes celles qui ne recouvrent pas ces caractéristiques. Les déclarations des entreprises seraient l'écho d'une conception particulière de la formation, une conception scolaire de l'éducation. Par un effet d'habitude dû à une conception sociétale, la forme stage de la formation serait privilégiée au détriment par exemple des formations sur le tas. Nous allons voir un processus similaire en France.

• La formation continue "à la française" : l'héritage d'une conception "scolaire" de l'éducation

Nul besoin ici de revenir sur l'histoire de l'éducation post-scolaire en France, puisque c'est précisément sur ce point que portait notre introduction. En revanche, nous ne pouvons passer sous silence quelques travaux essentiels qui permettent de prendre la mesure de l'importance de la forme de l'apprentissage dans le système de formation français.

Si l'on définit la forme scolaire de l'éducation à partir des critères retenus par Fusulier et Maroy (1994) (sur la base d'une définition proposée par Perrenoud 1990); c'est-à-dire comme un contrat didactique entre un formateur et un apprenant et une pratique sociale distincte et séparée d'autres pratiques sociales; il est possible de montrer que dès lors que le système éducatif français a relâché une de ces deux caractéristiques, cette branche de l'enseignement s'est vue être dévalorisée au profit d'une forme plus "pure". Cela a été spécifiquement le cas de l'enseignement professionnel.

Dans ce pan du système d'enseignement français, des liens plus ou moins denses sont tissés entre la sphère éducative et la sphère professionnelle. L'apprentissage ou l'alternance qui est une des composantes de ce type d'enseignement, s'appuie sur des stages en entreprise contrairement aux pratiques en vigueur dans l'enseignement général. Dans ce cas, la distinction entre sphère éducative et sphère professionnelle n'a plus lieu. Géhin et Méhaut

(1993) rappellent d'ailleurs qu'en France la formation professionnelle a eu un statut social et économique très dévalorisé : *"Les orientations s'y faisaient sur une base négative d'échec dans la voie longue; la voie courte ne permettait que très difficilement de réintégrer ensuite des études longues; les enfants des catégories sociales élevées étaient quasiment absents de ces filières"*. De même qu'ils insistent sur le fait que l'apprentissage est relégué à certains secteurs d'activité (bâtiment, hôtellerie, coiffure....) composés essentiellement de petites entreprises. L'apprentissage apparaît comme une *"filière minoritaire et marginale au sein d'un système de formation professionnelle dominé par la forme scolaire"*, ce que tendent aussi à montrer les travaux de Tanguy (1991) ou Verdier (1997). Ainsi, dès lors que l'enseignement en France a rompu avec sa forme scolaire initiale, cette partie de l'éducation s'est vu être dévalorisée.

A l'instar de l'Autriche, il existe une acception française de l'éducation visant à privilégier la forme scolaire au détriment des autres formes d'éducation. De ce fait, il devient fortement plausible que cette représentation particulière se retrouve dans les pratiques formatives post-scolaires. Ainsi, le fait que dans ces deux pays les entreprises privilégient les formes scolaires d'éducatons, s'avère être lié autant à des éléments structurels spécifiques à chacun des pays (degrés de coercition, tailles des entreprises et possibilités d'externalisation), qu'à des éléments culturels communs aux deux nations. Or, l'acception de l'éducation en tant que caractéristique sociétale, est un des éléments le plus à même de rendre compte, non seulement de la prédominance de formes stages et cours dans les pratiques, mais suggère fortement qu'un principe de sous-représentation des autres formes puisse être en œuvre. Ainsi penchons-nous pour l'idée d'une représentation scolaire de la formation qui réduirait l'acte formatif à cette seule forme, laissant dans le silence les autres pratiques. Nous allons voir que dès lors que le questionnement sur les pratiques éducatives post-scolaires élargit le spectre de la formation, le nombre de déclarations concernant "les autres formes" de l'éducation grandit lui aussi.

3. La référence à la forme scolaire prédomine dans les enquêtes sur la formation continue

Pour mettre en avant l'effet sociétal sur la conception de la formation continue, nous allons faire le point sur deux enquêtes françaises concernant la formation continue (l'enquête FQP93 et FC2000), puis une comparaison avec l'enquête européenne CVTS-2. Il va s'agir d'analyser ce qui est considéré comme acte de formation continue dans chacune d'entre-elles. Là-encore l'objectif de cette partie est de montrer que la formation est systématiquement approchée par la forme stage. Il s'agit d'un référent à partir duquel les pratiques de formation sont appréhendées, ce qui laisse dans l'ombre les autres types de formations.

a. La "pure" forme scolaire de la formation continue : le cas de l'enquête FQP93

Dans le questionnaire FQP 1993¹⁵, deux catégories de formation sont prises en compte. Les formations dans le cadre de l'entreprise, et celles appelées "autres formations ou études post-scolaires". Concernant les premières, la question se pose ainsi : *"Depuis que vous avez interrompu ou terminé vos études et jusqu'à aujourd'hui, avez-vous reçu un complément de formation ou suivi un stage DANS LE CADRE DE VOTRE ENTREPRISE, c'est-à-dire financé par votre employeur (partiellement ou totalement) ou organisé par lui?"*.

Conjointement à cette question, sont proposés comme modalités exhaustives de formation continue les cas suivants :

-Stage de formation continue, de perfectionnement, d'adaptation, de reconversion; stages financés par l'employeur au titre de la loi du 16 juillet 1971 dans le cadre du plan de formation de l'entreprise; Stages de formation ou de spécialisation à la suite d'un contrat d'embauche (non compris contrat "emploi-formation", contrat de qualification, contrat d'adaptation); préparation à des concours administratifs.

-Les cours professionnels suivis dans le cadre de l'apprentissage seront exclus de cette partie.

¹⁵

Nous ne prenons comme exemple que l'enquête de 1993 qui est la dernière de la série.

Ce que l'on peut ici observer c'est le lien très fort, puisqu'il y est fait référence, entre les définitions proposées et celles données par le cadre législatif., ainsi que la référence explicite aux stages de formation (perfectionnement adaptation...). Le référent de la formation continue dans le cadre de l'entreprise est donc le stage.

Une seconde salve de questions sur les pratiques de formation continue est proposée. Sous l'épithète "Autres formations ou études post-scolaire", la question est ainsi posée : *"Depuis que vous avez interrompu ou terminé vos études et jusqu'à aujourd'hui, avez-vous suivi un nouvel enseignement ou une nouvelle formation, soit à titre personnel (financé par vous même), soit grâce à un congé individuel de formation, soit en tant que demandeur d'emploi orienté par l'A.N.P.E., l'A.P.E.C. ou une A.S.S.E.D.I.C., soit dans le cadre d'une mesure "jeunes" (contrat de qualification...)?"*. Là encore plusieurs définitions exhaustives sont données :

-Congé individuel de formation rémunéré ou non, et accordé par l'employeur au titre de la loi du 16 juillet 1971.

-Reprise d'études primaires pour adultes, d'études secondaires classiques ou modernes, d'études techniques, d'études supérieures.

-Cours par correspondance, C.N.E.C. de Vanves, etc...; cours de promotion sociale, cours professionnels pour jeunes travailleurs; cours professionnels agricoles; cours post-scolaires et ménagers agricoles; cours de promotion supérieur du travail (C.N.A.M. et instituts associés), cycles pour adultes des établissements universitaires et des I.U.T..

Stages dans un centre F.P.A., formation donnée par l'armée dans le cadre du service national, etc...

-Les cours professionnels suivis dans le cadre de l'apprentissage seront exclus de cette partie.

Les formations entrant dans les catégories proposées, se doivent d'avoir été effectuées soit sur l'initiative de la personne, soit dans le cadre d'un congé individuel de formation, ou enfin par l'intermédiaire d'une instance publique d'aide à l'emploi. Les catégories qui sont ici reprises sont celles du cadre légal de la formation continue. Les définitions proposées font là aussi explicitement référence à une conception "scolaire" de la formation continue. La référence explicite et systématique aux stages, aux cours ou/et à "un apprentissage dans le

cadre d'une institution", ne laisse pas de doute sur le caractère scolaire de cette conception de la formation continue. Ces trois formes de transmission suggèrent en effet l'intervention d'un enseignant (le terme d'auto-formation n'apparaissant pas). Nulle référence à une formation possible dans le cadre du travail. Les sphères éducative et professionnelle sont donc ici clairement distinguées. Pas non plus de formations en situation de travail. Dans le cas de l'enquête FQP93, la formation continue ne peut que revêtir un aspect scolaire. Ce qui, en dehors de cette forme de transmission, n'est pas appréhendée comme un acte formatif.

b. Un lien toujours présent avec la forme scolaire : le cas de l'enquête FC2000

Concernant FC 2000 qui est une enquête complémentaire à l'enquête emploi et qui s'attelle spécifiquement à éclairer les pratiques de formation continue en France, nous allons voir qu'un élargissement a été fait vers des formations aux contours moins scolaires. Mais sans qu'il y ait de rupture avec cette dernière, l'un des deux attributs de la forme scolaire y étant toujours référent.

En effet, dans FC2000, quatre types de formation sont distingués : *"Les formations en alternance, les stages, les formations en situation de travail (FEST) et l'auto-formation"*. Cette fois, les actes de formation sont élargis à deux autres dimensions : l'auto-formation et la formation en situation de travail (FEST). L'introduction de ces deux formes d'apprentissage rompt avec la séparation de la sphère éducative et professionnelle. Nous allons voir, pour chacune d'elles, dans quelle mesure.

Stipuler qu'il puisse y avoir de l'auto-formation, c'est suggérer que l'acte de formation puisse s'effectuer aussi en dehors d'un cadre institutionnel, et surtout sans enseignant. En effet *"l'auto-formation (ou formation ouverte ou à distance) désigne les pratiques de formation où la personne se forme principalement seule"* (Fournier et Ali 2002). Les précisions quant à ce type de formation stipulent qu'il s'agit de formations qui s'effectuent en l'absence de formateur (enseignant ou tuteur), mais aussi en dehors d'un organisme de formation, c'est-à-dire *"au domicile de la personne ou sur son lieu de travail"*. Néanmoins, l'auto-formation requière des outils de formation particuliers : *"Supports papier de cours, logiciels éducatifs, CD-ROM, recours à Internet, cassette audio ou vidéo, lectures personnelles"*. L'auto-formation pourrait donc se caractériser par l'utilisation d'outils d'apprentissages, mais sans l'intervention d'une

tierce personne. Par l'introduction de la notion d'auto-formation, l'enquête FC2000 élargie la conception de la formation continue au-delà d'une acception purement "scolaire", ou tout au moins relâche l'attribut (à partir de la définition donnée précédemment) d'un rapport enseignant/apprenant. La formation en dehors du cadre spécifique de l'intervention d'un "enseignant" est ici prise en compte.

Des précisions quant aux modalités de déroulement de l'auto-formation permettent de préciser ses conditions d'applications : *"L'autoformation doit pouvoir faire l'objet d'un temps spécifique et identifiable qui lui soit consacré. Dans le cas contraire, il peut s'agir d'un apprentissage sur le tas (en situation de travail), ou informel que l'on rencontre dans bien des activités professionnelles mais qui n'est pas intégré dans l'enquête"* (Fournier et Ali 2002). Cette précision, pour distinguer ce qui est auto-formation et ce qui ne l'est pas, suggère que cette dernière soit "l'objet d'un temps spécifique et identifiable", ce qui signifie qu'elle soit séparée de l'activité de travail. Dans le cas de l'auto-formation, l'attribut scolaire de l'enseignant est relâché, mais est conservé celui de la distinction entre sphères éducative et professionnelle.

Concernant les FEST, c'est l'inverse des auto-formations : les deux sphères se rejoignent alors que la présence d'un enseignant devient nécessaire. Les FEST sont dans cette enquête désignées comme *"des formations continues qui se déroulent sur le lieu de travail, avec l'appui d'un tuteur et en faisant appel aux outils de travail"*. Ce type de formation requière donc obligatoirement la présence d'une tierce personne ainsi que l'utilisation des outils de travail du formé. Enfin, *"la personne doit pouvoir identifier le temps spécifique consacré à la FEST (grâce à la présence physique du tuteur ou au fait que la production normale est interrompue...)[...]"*. La FEST relâche donc l'attribut scolaire qui vise à appréhender la formation comme une pratique distincte des autres pratiques sociales. Néanmoins, la FEST se doit d'être clairement distinguée de l'acte de travail, soit par la présence d'un "enseignant", soit par l'arrêt de la "production normale". Dans cette acception de la formation, l'attribut d'une séparation entre sphère éducative et professionnelle est détendu, et non rompu, et ceci en maintenant le contrat entre un enseignant et un apprenant.

Dans FC2000, il y a donc un élargissement de la conception de la formation à des sphères moins "scolaires", bien qu'il s'agisse toujours du référent. Nous avons pu voir qu'il n'y avait pas de prise en compte de forme de transmission de savoir sans un rattachement à au moins un des deux attributs de la forme scolaire. En ce sens, nous pouvons dire que ces acceptions de la

formation continue "détendent" certains de ces attributs, sans pour autant se détacher complètement de la forme scolaire de référence.

Or, nous allons voir que ce n'est pas le cas dans les enquêtes européennes. Dans celles-ci, les critères retenus pour déterminer les actions de formation "sortent" de ceux que nous venons de préciser. Ce qui étaye l'hypothèse d'une conception sociétale française de la formation, par une valorisation des formes scolaires de transmission par rapport aux autres formes de transmission.

b. Le contre exemple de l'enquête CVTS

Les enquêtes européennes de types CVTS élargissent en effet la notion de formation professionnelle continue. Pour le montrer, nous allons reprendre les définitions et concepts¹⁶ qui sont utilisés dans ces études.

La formation professionnelle continue est ainsi définie : *"La formation professionnelle continue consiste en des mesures et des activités partiellement ou entièrement financées par les entreprises au profit du personnel qu'elles emploient sur la base d'un contrat de travail. - Les mesures et activités de formation professionnelle continue incluent les cours et stages de formation professionnelle continue (cours et stages de FPC) et les autres formes de formation professionnelle continue: Cours et stages de formation professionnelle continue (cours et stages de FPC)"* :

-Cours et stages de formation professionnelle continue conçus et gérés par la propre entreprise (gérés en interne).

-Cours et stages de formation professionnelle continue conçus et gérés par des organismes externes à l'entreprise (gérés en externe). Autres formes de formation professionnelle continue.

-Périodes planifiées de formation, de tutorat, d'acquisition de savoir-faire et d'expérience pratique, en recourant aux outils de travail habituels, directement sur le lieu de travail ou en situation de travail.

-Formation ou apprentissage planifié par rotation des personnes sur les postes de travail, échanges ou mise en doublon.

-Participation à des cercles d'apprentissage ou de qualité.

¹⁶

Eurostats; Concepts et définitions pour l'EFPC2, édition 1999.

-Autoformation au travers de la formation ouverte et à distance (utilisation de cassettes vidéo/audio, cours par correspondance, méthodes informatiques ou fréquentation d'un centre de ressources).

-Conférences, ateliers et séminaires suivis par les participants dans un but de formation ou d'apprentissage.

Les différentes définitions de la formation qui sont prises en compte par ce type d'enquête, élargissent donc la notion de formation continue telle que nous avons pu le voir pour le moment. De ce fait, huit possibilités de formations différentes sont stipulées comme étant à appréhender comme telles. Aux modalités prises en compte par les deux enquêtes que nous avons précédemment présentées, sont ajoutées explicitement les périodes de tutorat, les acquisitions d'expérience et de savoir-faire ou encore les formations ou apprentissages par "rotation de personnel".

L'approche de la formation que proposent les enquêtes européennes (CVTS et CVTS2) élargit la formation à d'autres dimensions de l'activité éducative en introduisant les actions de formation dans le cadre de l'activité de travail. Les attributs de la forme de transmission scolaire n'ont ici plus lieu d'être, puisqu'ils sont en totalité écartés. Prendre en compte les apprentissages par *"rotation de personnel"* dans le cadre d'une enquête sur la formation continue, c'est écarter simultanément la nécessité d'un contrat entre un enseignant et un apprenant, ainsi que la distinction entre les sphères éducative et professionnelle.

c. Une représentation graphique des différentes prises en compte de l'acte de formation.

Plusieurs travaux ont été faits sur l'élargissement de la notion de formation continue. Une des premières approches a consisté à intégrer la notion de formel et d'informel de l'acte d'apprentissage. Colletta (1996) donne comme définition de l'éducation formelle *"la transmission tacite de savoirs et de savoirs-être"*. Parallèlement, nous pouvons citer Doray et Livingstone (2004) qui font le point sur les premières conceptions des formes de transmission des savoirs en notant que *"la formation réalisée au sein des systèmes éducatifs comme la formation formelle alors que la formation dans d'autres institutions était déclarée comme non-formelle"*.

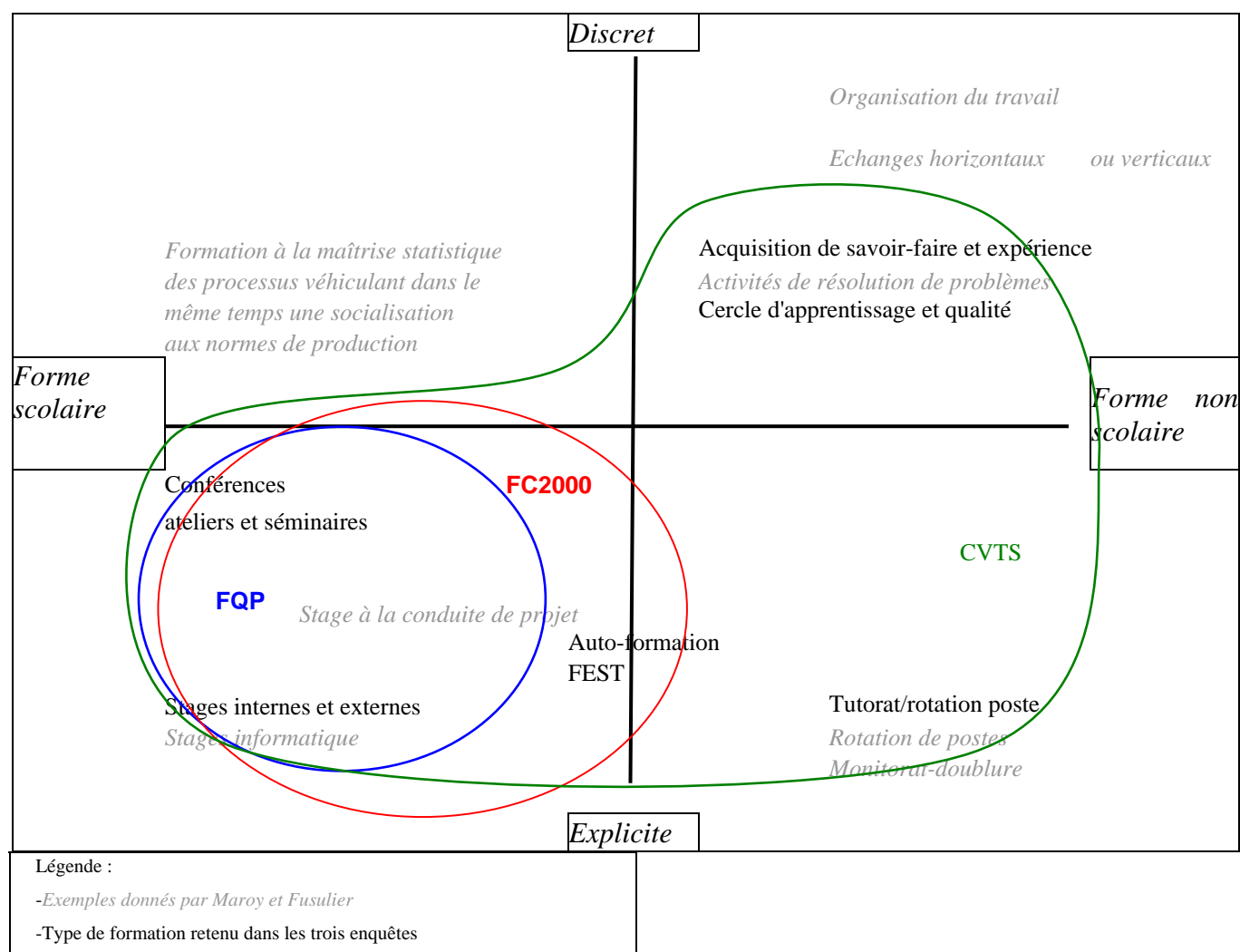
Livingstone (1998) donne quant à lui une autre définition de l'éducation formelle qui se révèle là-aussi par sa pratique dans un cadre institutionnel, ici appelé cadre éducatif (éducatifs institutions). La formation informelle est par contre un peu plus détaillée dans sa substance puisqu'elle se définit comme une pratique entreprise par l'individu lui-même, sans qu'il n'y ait de critères extérieurement établis. D'autres auteurs proposent d'enrichir cette notion de formelle et d'informelle. C'est ce que Maroy et Fusulier (1994) appellent le processus d'apprentissage discret et explicite.

Ces auteurs proposent en effet une grille de lecture enrichie mais aussi plus opérationnelle des processus d'apprentissage, en distinguant le degré d'intentionnalité de ce processus d'acquisition de savoirs, mais aussi le degré de visibilité. Les processus d'apprentissage, et donc les formations, vont pouvoir être distingués selon qu'ils sont "explicites" ou "discrets". Les premiers se définissent comme étant à la fois fortement visibles et fortement intentionnels, alors que les seconds recouvrent des caractéristiques opposées.

Cette dichotomie constitue donc une avancée sur la prise en compte des diverses formations. Mais, la véritable avancée de ces auteurs par rapport à Livingstone, vient du fait qu'ils croisent le processus d'apprentissage avec celui des formes de transmission, c'est-à-dire les formations selon qu'elles se structurent à partir d'une conception scolaire ou non.

A partir de la grille de lecture de Maroy et Fusulier, nous avons placé, en plus des exemples qu'ils nous fournissent, les types de formation que nous avons précédemment répertoriés dans les trois enquêtes :

Graphique 5: Représentation graphique des formes d'apprentissage



Ce graphique permet de visualiser les différents champs de la formation continue que recouvrent les trois enquêtes exposées. Dans cette perspective, il est évident que les enquêtes CVTS ont élargi la définition de la formation continue, à la fois en direction des formes non scolaire d'apprentissage, mais aussi en direction des processus de transmission de type discret. Il s'agit d'une partie de la formation qui a déjà été abordée par divers auteurs, et dont les résultats convergents visaient à montrer que sur les postes de travail, même les plus "simples" en apparence, il y avait des phases d'apprentissage et de formation donnant lieu à des savoirs informels et tacites (Schwartz 1990, Dadoy 1988, Reynaud 2001...). Ainsi, les choix qui sont faits dans les enquêtes françaises sur les pratiques de formation nous semblent bien être révélateurs de cette conception très formelle de l'éducation en général, et de la formation continue en particulier.

Au terme de cette première partie, il nous paraît judicieux de rappeler ce qui constituait son objet. Il s'agissait en effet de montrer qu'une forme dominante de la formation existait dans la société française. L'historique a permis de cerner que cette acception recouvrait des attentes importantes en matière de progression professionnelle, mais aussi plus personnelle. La comparaison Franco-Autrichienne nous a permis d'observer plus précisément qu'un lien existait entre les attentes et la forme de la formation. Qu'en d'autres termes, la forme stage était certainement porteuse d'espoirs de progressions professionnelles plus importants que d'autres formes de formation, de telle sorte qu'il pouvait s'agir d'une explication à la faiblesse des recours aux apprentissages moins formels.

Pourtant nous allons voir que cette acception de la formation se confronte d'une certaine manière à la réalité de l'environnement économique; réalité qui vient "infléchir" cette acception. C'est ce que nous allons maintenant pourvoir observer.

B. Les pratiques de formation : une réalité décevante

Comme nous l'annoncions en conclusion de la précédente partie, nous allons ici d'abord faire le point sur les effets de la formation. Il s'agit en effet, pour nous, de montrer que les attentes que peut susciter la formation continue, du fait de l'acceptation que l'on en a, ne sont pas ou plus nécessairement satisfaites. Parmi les raisons qu'il est possible d'invoquer pour expliquer ce constat, nous verrons que la formation est dans sa plus grande partie utilisée pour la gestion des salariés par les managers d'entreprise. Deux études de cas brièvement présentées montreront les façons dont est utilisée la formation par les managers. Ce sera le moyen de mesurer le peu de place laissée à une possible dimension "promotionnelle". Mais avant cela, nous allons voir que les effets des formations se sont dans l'ensemble, et depuis plus de trente ans maintenant "effondrés".

1. Des effets de la formation difficilement perceptibles de prime abord

Au cours des trente dernières années, les effets de la formation continue n'ont cessé de s'amoinrir, et ceci qu'il s'agisse des effets sur le salaire (Fougère et *al.*, 2001 ; Goux et Maurin, 1997), sur le poste, la classification ou le travail (Crocquey, 1995). Plus spécifiquement, en ce qui concerne son aspect promotionnel, Dubar et Podevin (1990) ou encore Méhaut (1996) parlent d'un effondrement des effets de la FPC. D'un autre côté, d'autres auteurs (Dupray et Hanchane, 2001 ; Dupray, 2002 ; Dupray, 2005) ont, quant à eux, noté que la FPC a des effets positifs sur la mobilité ascendante interne à l'entreprise et sur la stabilisation du salarié dans l'entreprise. Ainsi, après avoir pu noter la difficulté qu'il peut y avoir à "mesurer" les effets de la formation continue sur le salaire des individus, nous allons nous intéresser à ses effets sur la progression professionnelle. En nous appuyant essentiellement sur la littérature existante, ce sera le moment de voir que l'accès à cette pratique dans le cadre de l'entreprise a plutôt des effets en creux, en protégeant les individus d'une mise à l'écart de l'emploi.

a. Le lien formation-salaire est-il mesurable ?

Selon Paul (1999), il y a une certaine difficulté à rendre compte du lien formation continue et salaire. En effet, après avoir répertorié les différents travaux sur le sujet, il note que l'influence de la FC sur l'augmentation salariale varie de 15% (Bollenot 1998) à 2% (Goux et Maurin 1997) selon les modalités de prise en compte et la contextualisation de la relation formation-salaire. L'analyse d'une relation entre la formation et une augmentation de salaire est donc particulièrement difficile à appréhender, et ceci du fait de plusieurs raisons.

En premier lieu, cette difficulté tiendrait à la formation elle-même. Il ne s'agit en effet pas d'un événement se déroulant en dehors de toute réalité et de tout contexte. Il peut donc être périlleux de décontextualiser les pratiques formatrices. C'est d'ailleurs en substance la conclusion de Paul (1999), qui note que la mobilité, et particulièrement la mobilité interne, apparaît comme un facteur qui favorise l'impact positif de la formation sur le salaire, puisque plus de six salariés sur dix qui déclarent avoir connu une augmentation de salaire (après des périodes de formation), ont connu une mobilité professionnelle. Face à ces différents constats, l'auteur se demande s'il est pertinent de chercher à isoler la formation continue du reste des pratiques sociales dans l'entreprise : *"La formation continue fait partie intégrante de certaines trajectoires de mobilité, qui sont insérées dans l'organisation socio-technique de l'entreprise, et il est sans doute plus pertinent de s'interroger sur les conditions d'accès à tel ou tel type de trajectoire que de se demander si la formation continue en tant que telle a un impact positif sur le salaire"*. Sans pour autant être aussi exclusif sur la raison qui rend difficile l'appréhension d'un effet potentiel de la formation sur le salaire, nous allons néanmoins pousser cette possible relation entre formation et mobilité, et plus précisément entre formation et promotion.

b. D'une logique de promotion à une logique d'exclusion

Originellement, nous l'avons vu, la formation professionnelle continue émane de la notion de promotion sociale. Or, pour diverses raisons qui tiennent autant aux évolutions politiques qu'économiques de la société française, la formation post-scolaire est devenue "un levier" d'évolution important pour faire face aux transformations de l'appareil productif. Mais le lien entre formation et promotion s'est-il pour autant rompu ? C'est à cette question que nous allons tenter de répondre. Néanmoins il convient au préalable de préciser le type de promotion

que nous abordons ici. Si le terme de promotion sociale est historiquement lié à celui de formation post-scolaire, la conception que l'on en a aujourd'hui est beaucoup plus restrictive. Alors qu'il s'agissait de permettre à l'individu de *"s'élever au-dessus de sa condition"* (Palazzeschi 1999) dans l'acception initiale, le terme usité actuellement se réfère en majeure partie à la classification professionnelle, sens par lequel nous appréhendons ici ce phénomène.

Dans cette partie, c'est donc le lien entre formation et promotion professionnelle que nous allons interroger. La référence à différents travaux rendra explicite ses évolutions autant que les différentes approches possibles. Nous allons voir que les relations entre les deux événements (formation et promotion) se sont considérablement complexifiées du fait notamment de la transformation de la place de la formation continue dans le processus de production.

- **Formation-promotion : un lien rompu ?**

Plusieurs auteurs ont interrogé ce lien. Parmi ceux-ci, Dubar et Podelvin (1990) notent que l'évolution entre 1970 et 1985 est caractéristique du fait d'un accroissement considérable du nombre de formations qui sont dispensées dans les entreprises notamment, avec en parallèle une baisse considérable de leurs effets sur les trajectoires des salariés : *"Cette période pourrait donc être caractérisée par une inflexion très nette des objectifs et mode de fonctionnement de la formation continue en France : fortement orientée vers la promotion sociale dans la période antérieure, elle est beaucoup plus liée à la gestion de l'emploi et aux transformations de l'organisation du travail à partir des années 80"*. Le lien entre formation et promotion n'est pas, selon les auteurs, rompu mais il se maintient d'une manière qui n'est ni exclusive, ni automatique. La combinaison formation-promotion n'est plus linéaire, et ceci parce que les deux moments se complexifient : *"Celui-ci (le passage en formation) peut suivre la formation et non la précéder, être lié à des mobilités horizontales ou à des renforcements de compétences dans l'emploi"*. C'est d'ailleurs à cette conclusion qu'arrive Podelvin (1999) quelques années plus tard : *"Il apparaît donc que de moins en moins de changements d'emplois se manifestent à l'issue de périodes de formations, et que, lorsque de tels changements se produisent, ceux-ci prennent le plus souvent la forme de mobilités horizontales"*. Il s'agit là d'une présomption importante compte tenu du fait que ce processus de complexification se soit en effet mis en place au cours des années suivantes. C'est d'ailleurs ce que montrent des travaux plus récents sur ce thème.

- **Formation-promotion : une complexification du lien**

Les travaux de Béret et Dupray (1998) sont remarquables pour la compréhension de cette transformation entre les pratiques de formation et les effets de celles-ci, avec comme résultat principal la thèse d'une transformation de la FPC. En effet, dans les années soixante-dix, la formation était usitée dans une logique d'accumulation de capital humain, alors que dans les années quatre-vingt-dix, l'abondance et la variété des formations initiales suscitent une logique de sélection. La conclusion des auteurs met en avant que *"c'est la récurrence des formations qui fait valeur et qui se concentre sur certains individus dont l'entreprise souhaite renforcer la collaboration"*. Cette transformation des pratiques formatrices se fait dans le sens et à l'image de celle décrite par Dubar (1999). Pour en reprendre la terminologie, on serait passé *"d'une logique de promotion sociale à une logique de formation tout au long de la vie"*. Les individus se trouvant dans ce processus de formation en ressentiraient les effets sur un moyen ou long terme, et non plus à la suite d'une formation déterminée, comme cela pouvait être le cas auparavant. C'est aussi à ce constat qu'arrivent Gadéa et Trancart (2003) lorsqu'ils s'intéressent au rôle de la formation continue dans la promotion au statut de cadre.

- **Vers un lien non formation-exclusion**

Un des principaux résultats de ce travail de Gadéa et Trancart (2003) est de démontrer que les promus au statut de cadre, sont en majorité des individus issus des professions intermédiaires qui ont suivi autant de formations que les cadres eux-mêmes, ce qui n'est pas le cas des originaires des autres catégories. En revanche, toutes les personnes promues cadre ont suivi plus de formation que les autres salariés. Ainsi, le comportement des promus des professions intermédiaires est similaire à celui des cadres, mais différent de celui des promus des autres catégories : *"En d'autres termes, les promus adopteraient un comportement spécifique envers la formation avant de devenir cadres; en ce sens, leur promotion serait une conséquence de leur formation et non l'inverse"*. L'hypothèse qui est ici développée tient au comportement des individus, avec une combinaison entre l'appétence de formation des promus et l'utilisation qu'ils ont de la formation.

Enfin, le résultat le plus saillant et que nous retiendrons de cet article, est sans doute le constat de l'importance de la formation dans la promotion. Si avoir suivi une formation n'entraîne pas pour autant de promotion, ne pas en avoir eu est en revanche pénalisant : *"En somme, la formation intervient pour éliminer de la course à la promotion ceux qui n'en usent*

pas suffisamment, mais ne garantit pas aux autres le succès". On peut donc noter une convergence entre formation et promotion, et ceci par une dépendance des comportements et attitudes envers la formation. Notons de même qu'il n'y a aucun effet propre de la formation si ce n'est comme nous l'avons dit en "creux", par l'élimination de ceux qui n'ont pas suivi de formation. Il s'agit donc bien d'une transformation du lien entre formation et promotion par celui de non-formation-exclusion. Pourtant, telle qu'elle est ici présentée, la formation est appréhendée comme une pratique bénéfique. Voyons maintenant qu'elle ne l'est pas dans tous les cas.

- **Quand formation rime avec exclusion**

La notion de formation continue s'est considérablement transformée, bien que perdure encore la conception positive de cette pratique. C'est en substance ce que nous confirment les travaux sur les effets que nous avons pour le moment présentés. Dans le cadre de cette approche positive de la formation, les effets ont été systématiquement présentés comme potentiellement bénéfiques. Ce qui ne l'était pas concernait justement le fait de ne pas accéder à la formation. Sans pour autant remettre fondamentalement en cause cette réalité, il convient d'appréhender l'autre côté de la formation, le côté "sombre". Ce point de vue, que nous pensons nécessairement devoir apparaître, a été notamment relevé par Broda (1991), et par Roche (1998).

Les travaux de Broda (1990, 1991) posent véritablement la question de la manière dont sont appréhendées les problématiques liées à la formation continue. A partir d'une approche "clinique" d'un cas de formations dispensées dans le cadre d'un changement important de technique de production, l'auteur décrit et décrypte les "remaniements identitaires" qui ont lieu durant cette période. S'intéressant particulièrement aux ouvrières peu qualifiées, il note que *"la formation continue inquiète des ouvrières peu qualifiées de l'agro-alimentaire, ayant quitté les bancs de l'école depuis longtemps. Elle provoque l'intériorisation d'incapacités scolaires oubliées, l'abandon de l'identité professionnelle collective et de ses solidarités, la peur du licenciement"* (1990, p.37). Pour ces salariées, la formation apparaît comme une pratique qui les renvoie à leurs échecs passés, autant qu'à un "remaniement identitaire" non nécessairement souhaité, et arrivant dans une période où le risque de chômage est particulièrement important pour toutes celles n'arrivant pas à s'adapter aux changements de production.

Par ailleurs, un dossier spécial sur ce lien entre formation et exclusion a été réalisé dans la revue Formation-Emploi (n°62, 1998). En introduction, Roche (1998) note que les différents textes qui y sont présentés *"mettent à mal une représentation positive de la formation, souvent envisagée comme un des moyens privilégiés de la lutte contre l'exclusion"*. Ces textes, produits dans le cadre d'une sociologie clinique, permettent en effet de comprendre comment peut se "construire" l'exclusion par la formation.

Nous n'allons pas ici développer ces différents points de vue, l'essentiel étant pour nous de montrer que la formation est prise dans une ambivalence dont il paraît important de cerner les contours. Parmi ceux-ci, les utilisations que font les directions d'entreprises de la formation ne sont certainement pas sans effets, compte tenu de l'ampleur des fonctions "gestionnaires" que peut recouvrir cette pratique.

2. La formation : une pratique "utile" pour l'entreprise

Nous allons dans cette partie faire un point sur les différentes utilisations de la formation par les entreprises. L'objectif est double. Il s'agit de montrer que la formation est utilisée en grande partie comme outil de gestion dans une perspective très souvent adaptative de la main d'œuvre. Le second objectif est une conséquence du premier. Il s'agit en prenant en compte la spécificité des utilisations de la formation dans les entreprises, de percevoir que "s'adonner" à cette pratique dans ce contexte précis, c'est aussi se plier aux contraintes d'un travail. De ce fait, partir en formation dans ces conditions peut tout à fait être perçu comme faisant entièrement partie du travail. Car, si les effets des formations ne sont que peu palpables et que les objectifs de celles-ci concernent les intérêts propres de l'entreprise, alors faire sienne cette pratique exige de concevoir que ses propres intérêts et ceux de l'entreprise soient communs (ce qui n'est pas le cas de tous les salariés comme nous aurons la possibilité de le présenter dans la suite de ce travail).

Rappelons rapidement ici que le dispositif de formation continue en France a cela de spécifique qu'il impose aux entreprises de financer cette pratique. Un document légal, la déclaration 24-83, rend compte des versements effectués par l'entreprise auprès de prestataires de formations. Des critères précis définissent ce qui est considéré comme de la formation et ce qui est estimé comme ne l'étant pas. Le texte de loi de 2004 (annexe 7) le stipule précisément.

Cette obligation incite donc à la prudence quant à l'exploitation de données émanant de ces 24-83. En effet, une fois ce plancher obligatoire de financement dépassé, qu'est-ce qui oblige à remplir ce document et rechercher dans les formations effectuées ce qui entre ou non dans les critères définis ?¹⁷. De ce fait, ces documents ne laissent bien souvent apparaître qu'une partie des formations qui sont effectuées dans les entreprises. A ce titre, les entreprises présentent souvent dans leurs bilans sociaux deux comptabilités en matière de formation : ce qui apparaît sur la 24-83 et ce qui est "réellement" fait. Conscient de cette limite, ces déclarations rendent possible l'observation et la comparaison d'une part des pratiques formatrices, ce qui constitue des données d'intérêt.

L'utilisation de la formation continue dans les entreprises est très variable d'une entreprise à l'autre, avec des variations d'intensité comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 6. Données générales sur la formation professionnelle continue selon la taille de l'entreprise en 2005							
	de 10 à 19 salariés	de 20 à 49 salariés	de 50 à 249 salariés	de 250 à 499 salariés	de 500 à 1999 salariés	2000 Salariés et plus	Ensemble
TPF(*) en %	1.33	1.92	2.27	2.66	3.34	3.95	2.89
Taux d'accès (**) en %	12.9	21.1	34.9	43.6	51.3	54.4	40.4
(*) pourcentage de la masse salariale : Taux de Participation à la Formation							
(**) formés en 2004 hors CIF, contrats de professionnalisation ou alternance							
Source : déclaration fiscale n° 2483 - Exploitation CEREQ -I.Marion- C.Gauthier							

Alors que le taux de participation des entreprises de 10 salariés et plus à la formation professionnelle s'élève à 2,89 % en 2005, ce pourcentage croît ou décroît avec la taille de l'entreprise. Ce qui dans le même temps fait varier le taux d'accès à la formation des salariés, c'est-à-dire les possibilités dont ils disposent pour partir en formation.

Les disparités d'utilisations de la formation apparaissent aussi au niveau sectoriel (cf. annexe 3). La part de la masse salariale destinée à la formation varie (toujours en 2004) de

¹⁷ Nous n'insisterons pas ici sur ce point, mais parmi les éléments qui poussent à déclarer un maximum de formation, il y a l'image sociale de l'entreprise (fonction que remplit en partie la formation comme nous le verrons), ainsi que les relations avec les représentants du personnel. C'est d'ailleurs pour cela qu'une double comptabilité de formation est tenue par les gestionnaires des ressources humaines. Là aussi, nous le verrons.

1,85% de la masse salariale pour le secteur de la pêche et l'agriculture, à 8,93% pour les transports aériens et spatiaux. Pour autant que ces données puissent nous informer sur les pratiques (ici déclarées) des entreprises françaises, elles restent muettes sur les fonctions de la formation, comme sur les raisons qui font ces disparités, qu'elles soient liées à la taille, au secteur d'activité ou à tout autre critère mettant en jeu l'organisation de l'entreprise, le degré de technicité ou technologique de l'appareil de production (Galtier, 1996; Hanchane et Stankiewicz, 2004; Zamora 2003). Les entreprises utilisent donc la formation de manière différentes selon leurs caractéristiques, leurs stratégies autant que selon leur environnement économique, technique ou technologique. Pour cerner les implications de la formation dans les différents contextes, il nous paraît digne d'intérêt d'en approfondir les "fonctions" dans deux entreprises différentes appartenant à des secteurs d'activités très différents : un groupe du commerce de gros et un autre groupe "pluri-sectoriel".

Par ces deux monographies, nous allons voir que la formation n'est pas gérée à une même échelle. Dans le premier, elle est très centralisée, alors qu'elle l'est en partie seulement dans le second. Le niveau d'organisation de cette pratique dépend des choix de gestion des directions, choix qui sont vraisemblablement en liens avec la structure des entreprises appartenant au groupe, ainsi qu'avec les effets escomptés de la formation. C'est le premier point selon lequel nous allons présenter chaque monographie. Le second visera à approfondir les objectifs de la formation, objectifs qui vont de la transmission d'une culture d'entreprise à l'accompagnement du changement, en passant par l'acquisition de la technicité. La contextualisation de ces pratiques de formations permettra de cerner les enjeux de cette pratique pour les entreprises et par conséquent une partie de l'"univers des formations possibles" des salariés.

a. Groupemat : une entreprise de commerce de gros

Cette entreprise cotée en bourse dépend d'actionnaires. La direction générale doit donc assurer la croissance de l'entreprise pour garantir aux actionnaires une rentabilité de leurs investissements. C'est cette recherche de rentabilité qui explique les politiques de croissance qui sont menées. Ce groupe s'est donc développé par concentration, d'abord verticale, puis horizontale. Nous, nous sommes dans ce groupe, plus particulièrement intéressé à la filière "négoce de matériaux de construction". C'est là en effet que se sont faites les plus récentes acquisitions dans une perspective de concentration horizontale. Une des spécificités de cette filière, c'est qu'elle concerne des entreprises qui appartiennent à quatorze enseignes

différentes, pour un total de 1200 agences (et de près de 20000 personnes), réparties sur l'ensemble du territoire. Toutes ces agences avaient, avant leur rachat un fonctionnement et des valeurs propres. Ces cessions/acquisitions ne sont pas sans générer des problèmes. Le rachat de différentes entreprises nécessite en effet des ré-organisations importantes en leur sein. De plus, il n'est jamais chose aisée que de créer une appartenance des salariés à une nouvelle structure. Car nous verrons qu'il y a véritablement une volonté de créer une appartenance chez les salariés, ne serait-ce pour limiter le turn-over qui était de près de 13% en 2000 . Un des moyens privilégié pour arriver à ces fins est la formation, formation dont le financement avoisine régulièrement les 4% de la masse salariale. Cette entreprise a intériorisé et centralisé sa formation en se dotant de deux "écoles" de formations. Pratiquement toutes les formations des salariés de l'entreprise y sont effectuées. Nous allons donc maintenant voir les raisons qui président à cette centralisation de la formation.

- **Centraliser la formation pour peser sur les entreprises du groupe**

La première "Ecole" a été créée en 1996, à Nantes, la seconde en 2001, en Arles. C'est face au "succès"¹⁸ de la première qu'a été mise en place la seconde, mais aussi parce que le volume de formation a augmenté depuis 1996, ceci comme nous l'avons vu, du fait de la croissance de l'entreprise par absorption d'autres enseignes. Cette seconde "Ecole" a la particularité d'avoir été conçue en fonction des lacunes de la première, mais aussi des nouveaux besoins de la structure. Il est donc possible de dire qu'elle est à l'image de la volonté de formation de la direction. C'est-à-dire que l'on y trouve les solutions des problèmes rencontrés par la direction. C'est au travers de trois finalités sociales que va être analysée cette "Ecole". Ces trois finalités que sont le profit, le pouvoir et le prestige, entrent dans une logique bénéficiaire. L'isolement de celles-ci dans cette enquête est la conséquence des nécessités de l'analyse. Il ne faut donc pas perdre de vue que chacune de ces finalités doit être renvoyée aux deux autres. Le pouvoir peut trouver sa finalité dans le prestige et/ou le profit, le prestige peut renvoyer au pouvoir et/ou au profit...etc.

- *Centraliser pour le profit*

Ces "Ecoles" ont deux raisons, en terme de profit d'exister. La première est la réduction des coûts des transports, la seconde, celle de la possibilité de valoriser les produits du groupe par rapport aux autres fournisseurs.

¹⁸

Terme employé par le directeur de la formation, lors de l'entretien.

Les raisons de la création de ces "Ecoles" sont en effet financières. Le coût des déplacements vers des organismes de formation se trouvant le plus souvent en région parisienne, a amené la direction à financer ces "Ecoles".

Disposer de deux pôles de formation réduit donc d'une manière considérable le coût des transports, notamment pour le personnel se trouvant dans les régions du sud de la France. A en croire le directeur de la formation, la réduction de ces coûts finance à elle seule cette nouvelle "Ecole".

*"[...]il y avait les coûts de transport, parce que ...,hé bien les régions euh..Provence, la région Rhône Alpes, la région Méridionale, ou l'Est de la France, pour aller sur Nantes, le billet moyen était à 2600 balles, que ces quatre régions envoyaient environ 1000 personnes, et que ces 1000 personnes ça coûtait environ 2.6 millions de frais de déplacement, donc aujourd'hui en créant quelque chose, j'avais écrit dans le triangle Montpellier, Avignon, Marseille, en gros ça nous faisait 1.8 millions d'économie sur les frais de déplacement et qu'à partir de là, ça couvrirait largement les frais de fonctionnement d'une école[...]"*Extrait de l'entretien avec le directeur national de la formation de l'entreprise.

Le volume de formation est tel qu'il impose à la direction des coûts de déplacement très importants, bien qu'ils soient comptabilisés dans les obligations légales de la FPC. Faire le choix d'une "Ecole" produit des coûts équivalents, mais comme nous l'avons vu, du prestige en plus, et surtout un contrôle des enseignements et des outils utilisés pour ceux-ci.

"[...]ici on a fait l'école telle qu'elle est, c'est-à-dire, on a récupéré la moitié d'un bâtiment qui appartenait à une enseigne, mille mètres carrés pour à la fois faire des salles de formation, et aussi des salles de travaux pratiques[...]" Extrait de l'entretien avec le directeur national de la formation de l'entreprise

Cet entretien avec le directeur de la formation et par ailleurs responsable de l'"Ecole" d'Arles, nous apprend que ce lieu comprend des salles de formation et d'autres pour les "travaux pratiques". S'agissant d'une entreprise de négoce de matériaux de construction, les conseils sur la mise en œuvre des produits font partie des attributs des vendeurs. Il est donc courant que lors de ces formations les stagiaires utilisent les matériaux qu'ils vendent. Il y a un choix à faire pour la direction en ce qui concerne les différents produits (ciments par exemple) à utiliser. Ce choix se porte vers les matériaux fabriqués par une des filières du groupe. De même que les supports techniques (magazines des fournisseurs, lecture des

normes de mise en œuvre...) utilisés par les formateurs sont ceux des matériaux fabriqués par une des filiales. Ainsi, en favorisant la connaissance de certains matériaux plus que d'autres, la direction crée un "réflexe conseil" des vendeurs vers les produits du groupe. En distillant les formations dans ce lieu, la direction a donc un contrôle sur les matériaux utilisés pour les formations, contrôle qui serait moindre si les formations étaient faites par un organisme indépendant. Cette démarche permet de privilégier la distribution des produits du groupe par rapport aux produits concurrents, ce qui génère une augmentation du profit allant dans la logique des modes de croissance de ce groupe (croissance verticale, croissance horizontale). En suggérant la volonté de créer un réflexe chez les vendeurs, dans le but d'augmenter le profit, cela laisse à penser que la FPC et particulièrement ce lieu, ont une fonction de contrôle de la direction sur les comportements des salariés. Et parler de contrôle, c'est aussi se référer à la notion de pouvoir, troisième fonction et raison de la création de ces "Ecoles".

– *Centraliser pour le pouvoir*

La notion de pouvoir telle qu'elle est ici utilisée, est issue d'une définition très générale de ce terme. Le pouvoir est la capacité pour certains individus ou groupes d'agir sur d'autres individus ou groupes. En ce sens la FPC, en étant un "levier" de changement, devient l'outil permettant d'un groupe (la direction) pour imposer une modification à un autre groupe (les salariés) de son fonctionnement ou de son comportement, voire de ses valeurs.

L'imposition du mode d'organisation souhaitée par la direction, la mise en place des contrôles, et la gestion du personnel constituent les éléments sur lesquels souhaite intervenir la direction du groupe par l'intermédiaire des ces "Ecoles". C'est autour de sa volonté de construire une "culture" commune, que l'on peut voir les bases nécessaires à l'imposition d'un mode d'organisation particulier ainsi que du mode de gestion du personnel. Ce sont ces trois points qui vont être ici abordés.

Créer une cohésion entre les diverses enseignes et un attachement des salariés à l'entreprise, constituent ici deux des objectifs que la direction voudrait voir remplir par les "Ecoles". Du fait de la politique de croissance horizontale, les rachats d'un grand nombre de petites structures indépendantes autant que de filiales plus importantes, amène les concurrents à se retrouver sous la même enseigne, forcés maintenant de collaborer. De plus, il est nécessaire pour la direction de mettre en place une organisation qui soit commune à toutes ces entités, ce qui signifie qu'il lui faut changer certains comportements hérités des valeurs des

enseignes précédentes. Il y a donc le souhait de la direction de voir se développer une "culture d'entreprise commune"¹⁹; c'est-à-dire une aptitude à agir ensemble "volontairement" après une intériorisation des valeurs de l'entreprise. Ces valeurs visent une action normative en décourageant (et sanctionnant) les comportements qui s'en écartent.

Mais ces "Ecoles" n'ont pas seulement comme finalité de créer le sentiment d'appartenance à un groupe chez les salariés, et par là-même d'imposer un mode de fonctionnement commun. Elles ont aussi une fonction de prestige.

– *Centraliser pour le prestige*

Le prestige se définit par *"quelque chose ou quelqu'un qui frappe l'imagination, impose l'admiration par son éclat, sa valeur, et qui constitue un signe extérieur de notoriété, et de puissance"*²⁰. Il peut donc être le fait de quelque chose (une entreprise ?), ou d'une personne. Il nous paraît important de mettre en lumière la recherche du prestige personnel que peuvent tirer certains dirigeants de leurs actions pour l'entreprise. Ce qui amène une compréhension plus large des facteurs explicatifs de la mise en place de structures comme ces "Ecoles" de formation. L'entreprise en tire par là-même un prestige.

Ce groupe financier met à la tête de ses filiales des directeurs nationaux. La construction d'un bâtiment comme l'"Ecole" peut entrer dans le cadre d'une valorisation personnelle, c'est-à-dire comme une "œuvre" visible :

"[...]changement effectivement dans la formation et les écoles, alors pourquoi créer une école, alors certains diront que c'est parce que le PDG est Nantais, et qu'il avait fait un siège dans les Pays de Loire, où il restait de la place et où l'on pouvait mettre l'école, je le soupçonne d'y avoir réfléchi avant de construire le siège, et donc il y avait effectivement de la place à Nantes, c'était effectivement une des bonnes raisons[...]". Extrait de l'entretien avec le directeur national de la formation de l'entreprise.

En regardant par le spectre du prestige personnel, il est aisé de se dire que derrière la volonté d'une politique de formation, il puisse y avoir celle de laisser derrière soi, non

¹⁹ R.Lindon donne une définition de la culture de groupe comme étant : "une manière de faire, de sentir, de penser" manifestation de la "communauté des idées et des valeurs", ainsi que "l'aptitude à agir ensemble volontairement". Il en résulte des "modèles idéaux" qui "exercent une action normative en décourageant les conduites qui s'écartent trop des standards qu'ils proposent". Ces éléments semblent se rapprocher de ce que la direction appelle la "culture d'entreprise".

²⁰ Définition du Grand Larousse.

seulement un bilan dont on peut se targuer, mais aussi un bâtiment, une "Ecole" à la vue de chacun. Ce type de prestige se faisant valoir non seulement auprès des salariés de l'entreprise, mais aussi des individus de la région concernée quand, bien entendu, l'initiateur en est originaire. La presse locale se charge alors de colporter ce genre d'initiative auprès de la population, comme cela a été fait en Arles²¹. La possibilité de laisser son nom à la postérité au travers d'un acte prestigieux n'est pas dénuée de sens, et d'autant moins lorsque cet acte prend forme dans un bâtiment symbole de la politique mise en place par une personne donnée et d'ailleurs nommée durant les formations. Ces "Ecoles" peuvent donc être appréhendées comme des symboles palpables à la fois de la politique²² de formation de l'entreprise – on retrouve ici l'utilisation de la formation comme preuve d'une politique "sociale" - mais aussi comme symbole d'une cohésion entre les différentes enseignes, formant une entreprise unique aux valeurs communes.

L'expression de "volonté affichée" est à prendre au sens propre comme au sens figuré. En effet, la seconde "Ecole" dans laquelle nous nous sommes rendus, nous paraît être représentative d'une volonté de la direction de montrer son investissement pour la formation. Il est notoire que la formation est un enjeu pour les partenaires sociaux. En ayant légiféré sur la FPC en tant qu'"éducation permanente" puis "formation tout au long de la vie", cela lui confère un sens d'acquis social. C'est ici qu'entre la notion de prestige au niveau du groupe. L'"Ecole" sert de prestige à l'entreprise, en devenant un symbole affiché de l'investissement de la direction pour les salariés. Le prestige qu'elle en tire peut alors être mis en avant pour le recrutement de la main-d'œuvre, lui permettant de faire face dans une certaine mesure aux problèmes que cette entreprise peut rencontrer dans ce domaine²³. Il s'agit d'une volonté symboliquement affichée par la direction. Mais il ne faudrait pas pour autant en oublier l'affichage au sens propre, tel qu'il se rencontre dans ce lieu, et qui est destiné aux individus déjà en place dans l'entreprise.

Lorsque l'on se rend dans ce lieu, on ne peut qu'être frappé par le nombre d'affiches, et de magazines²⁴ à l'effigie du groupe. Chaque salle possède son lot d'affiches prônant les valeurs du groupe (service, qualité, sécurité...), ainsi qu'une carte de France faisant apparaître les enseignes et leurs lieux géographiques. Un "livret individuel de formation" distribué à chaque

²¹ Une copie de l'article de presse avec la photo des responsables de l'entreprise se trouve affichée dans la salle à café de l'"Ecole".

²² Il s'agit d'une politique face aux obligations légales.

²³ Nous en verrons les détails dans la partie 3, chapitre 1, dans la partie : "des "Ecoles" pour le pouvoir".

²⁴ Chaque région possède sa revue mensuelle.

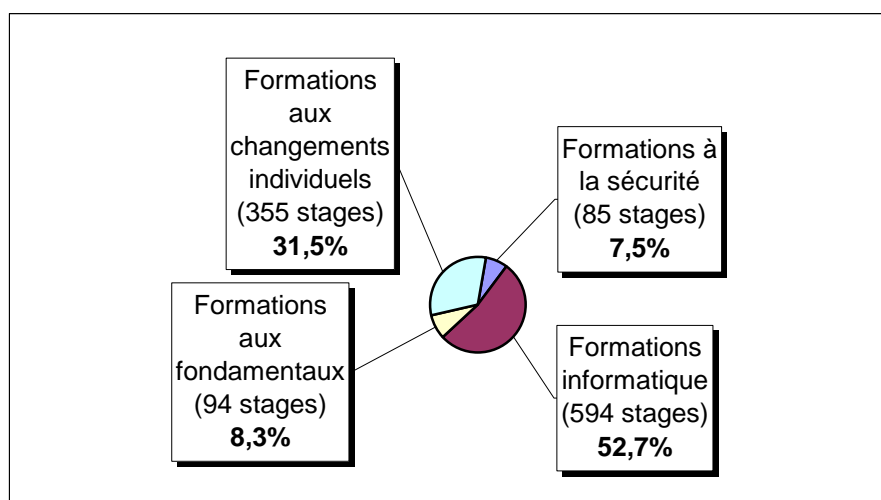
formé lors de leur première formation, fait apparaître les "valeurs humaines" issues de l'esprit du groupe. La première des valeurs qui y apparaît étant : "*Le devoir de s'améliorer sans cesse, de se remettre en cause, et le droit à la formation*". Ce tableau est aussi placardé dans ces locaux, qui deviennent le symbole palpable de ce droit à la formation.

Cette fonction de prestige de l'"Ecole" pour la direction, peut être assimilée à la volonté de réduire ce qui est un de ses problèmes essentiels : le turn-over. Cette notion de prestige tient donc au cadre légal de la FPC, et qui par là-même fait appel à la notion d'acquis social dont cette entreprise tient à faire savoir qu'elle est "respectueuse". Ce n'est pourtant pas la seule fonction de ces "Ecoles". La notion de profit étant indissociable de l'entreprise (au sens juridique du terme), elle apparaît comme une des raisons supplémentaires à la mise en place de ces "Ecoles". Mais, il n'y a pas que le lien de formation qui est important dans l'appréhension de cette pratique. Les formations elles-mêmes recouvrent des objectifs qui ne sont pas identiques d'une formation à l'autre. Essayons d'en faire un rapide tour.

- **Les fonctions de la formation**

Quatre types de formations peuvent être définis, quatre types qui mettent tous en œuvre une dimension technique de la formation, autant qu'une dimension sociale. Les formations aux fondamentaux, celles qui concernent la sécurité, les formations informatiques et les formations aux changements individuels. Pour la région PACA en 2000 elles se répartissaient ainsi :

Graphique 6: Types de formation effectuées en PACA en 2000



Ces formations entrent directement en relation avec les priorités de la direction, l'imposition d'une organisation particulière (et les modes de contrôle qui en émanent), et des problèmes de gestion de la main-d'œuvre (turn-over...), conséquences du mode croissance. Nous allons détailler les formations dites "obligatoires" et que tous les salariés doivent avoir faites, compte tenu des obligations légales ou de fonctionnement. Nous verrons ensuite les formations aux fondamentaux puis celles relevant des changements individuels.

– *Les formations obligatoires : informatique et sécurité*

Les formations obligatoires pour l'entreprise sont de deux ordres. Il y a celles qui sont obligatoires pour le fonctionnement de l'entreprise, ce qui est le cas des formations au système informatique interne, et il y a celles qui sont obligatoires parce qu'imposées par l'Etat : c'est le cas de certaines formations à la sécurité, et celles débouchant sur l'obtention des permis aux véhicules de l'entreprise. Voyons en premier lieu les formations informatiques.

Le système de croissance par les rachats successifs d'entreprises entraîne pour la direction l'obligation de mettre en place un système informatique facilitant à la fois une comparaison entre les agences et donc leur contrôle, mais aussi la gestion des stocks et la possibilité de remontée des informations vers la direction générale. Ces formations touchent le plus souvent les employés de l'entreprise, car ils sont les premiers concernés par l'utilisation de ces outils. Un exemple, durant l'année 2000, il y a eu 594 stagiaires pour des formations informatiques sur les 1128 stagiaires. Dans ces formations sont aussi comprises les formations à la bureautique, non moins nécessaires au fonctionnement pour une communication des

informations entre les différentes enseignes. Ces formations sont faites au siège de la région, et non à l'"Ecole" de formation, du fait à la fois du nombre de personnes qui monopoliserait une salle de manière constante, mais aussi du fait de la nécessaire présence d'ordinateurs pour la pratique de ce système spécifique. Les formations informatiques servant directement l'entreprise ont donc concerné 594 stagiaires sur 1128 stagiaires au total en 2000, soit 52.7% des formations. Ces formations servent à résoudre les problèmes de cohésion informatique, mais permettent aussi le contrôle par la régulation marchande, ainsi que la distribution des primes.

Un autre type de formation est non moins nécessaire à la direction. Nous avons vu que le secteur d'activité de cette entreprise entraîne la conduite d'engins spécifiques (élévateurs, camions), d'où la nécessité de permis. En outre, les accidents du travail ont obligé l'entreprise à faire faire des formations à certains de ses salariés. Pour l'année 2000, le nombre de formations pour la sécurité est de 85. Ces formations se répartissent entre des obligations pour la manipulation d'engins, et les contraintes fixées par les assurances.

Les formations de ce type sont faites là aussi à l'extérieur de l'"Ecole" par un organisme spécifique. Il peut être comparé à une auto-école pour engins du bâtiment. Ces formations sont extrêmement coûteuses, et concernent donc tous les conducteurs de chariots élévateurs, ce qui est le cas de toute personne (hors les administratifs) des agences. Mais elles concernent aussi les chauffeurs de camions, qui ont l'obligation non seulement d'avoir le permis, mais aussi une autorisation pour la "conduite en sécurité". Cette autorisation s'obtient au terme d'un stage, validé par un test sous contrôle d'un organisme agréé par l'Etat.

Autre type de formations obligatoires : les formations à la conduite des véhicules légers (les voitures). Au vu des nombreux accidents des vendeurs agents technico-commerciaux (vendeurs externes), les assurances ont obligé l'entreprise à pratiquer des formations à la conduite. Ces formations visent à sensibiliser les conducteurs aux risques de la conduite en état d'ébriété. Il s'agit d'intégrer un élément déterminant des repas d'affaires organisés par les ATC (commerciaux), à savoir la consommation d'alcool.

– *Les formations aux fondamentaux ou la transmission d'une culture d'entreprise*

Les formations aux fondamentaux sont celles, comme leurs noms l'indiquent, destinées à l'apprentissage du métier. Qu'il s'agisse du métier de vendeur ou celui de représentant, celui

de chef d'agence ou celui de responsable de région, il existe en effet, pour chaque métier et chaque niveau, des formations d'adaptation au poste de travail. Mais, la dimension technique n'est pas le seul élément transmis lors de ces formations. Toute une dimension sociale y est présente.

Nous allons ici nous intéresser plus particulièrement à une formation qui est effectuée par tous les nouveaux salariés de l'entreprise. C'est ce qu'il convient d'appeler une formation d'intégration. Cette formation a une forte "teneur" en culture d'entreprise, ce qui est un moyen de créer des valeurs communes, mais aussi de mettre en place une nouvelle organisation.

Tout nouveau salarié doit faire, dès lors qu'il entre dans l'entreprise une formation d'intégration, représentative de ce que peut être une formation à la "culture de l'entreprise", et c'est d'ailleurs véritablement la fonction qu'elle entend tenir. Au cours de ce stage il est distribué un fascicule (cf. annexe 8) reprenant les principaux thèmes abordés durant cette formation. Ces thèmes représentent une partie des valeurs et des connaissances sur l'entreprise qui contribuent à la formation de valeurs communes. Ce stage peut aisément être comparé à un rite, au sens défini par Durkheim (1912). En effet, il rassemble les trois éléments constitutifs du rituel à savoir : *"la célébration du passé, le rassemblement au présent, et le prolongement dans l'avenir"*. Charasse (1989) souligne que l'utilisation des rituels dans les stratégies d'entreprises est un thème systématique de discours. Nous allons qu'il l'est ici aussi.

Les formateurs de ce type de stage assurent "l'intermédiaire entre le commun des *profanes* et l'ensemble des choses *sacrées*". Notamment, lorsque les formateurs parlent des possibilités de mobilité interne, et surtout lorsqu'ils insistent sur le fait que tous les dirigeants étaient entrés dans l'entreprise souvent comme vendeurs. Cette formation se déroule dans l'école dont nous avons précédemment parlé. Il est donc aisé de s'apercevoir que les individus présents à ce stage sont de statuts et d'enseignes différents. Il s'agit ici, du premier élément constitutif du rite : *"Le rassemblement au présent"*. Le but est donc que les salariés de l'entreprise aient la conscience de former un groupe.

Cette formation d'intégration ayant pour but de créer une adhésion des salariés à l'entreprise, la direction met en avant les avantages du groupe, ce qui comme nous avons pu le remarquer ne manque pas d'intéresser les stagiaires.

"[...] le formateur passe assez rapidement sur le chapitre de l'épanouissement du personnel. On peut remarquer que les stagiaires semblent relativement amorphes. Il faut dire que le rythme des

commentaires est assez lent, et l'intérêt des informations peu évident. Nous arrivons à la page 68 (cf. annexe 9) du fascicule de Servissimo, et lorsque le formateur parle du plan d'épargne groupe et des possibilités de logements HLM, il y a un regain d'intérêt des stagiaires. Notamment une personne qui vient de Marseille et qui semble particulièrement intéressée par cette possibilité de logement. L'intérêt augmente d'autant plus quand le formateur aborde en détail les primes d'intéressement et les avantages du plan d'épargne groupe[...]. **Extrait du journal de terrain du vendredi 18 janvier.**

Ces comportements, face aux avantages dont peuvent bénéficier les stagiaires, contrastent avec l'intérêt que les stagiaires ont pu porter aux informations qui concernaient le groupe, (historique, valeurs "humaines"...). En effet, durant par exemple l'historique du groupe, nous avons pu remarquer un certain désintéressement des "formés", se traduisant par : aucune demande de précision sur un point quelconque, aucun commentaire, ou encore des étirements en tous genres, voire des bâillements difficilement contrôlés. Sans présumer d'une manière tranchée de l'intérêt des stagiaires pour de telles informations, force est de constater que ce jour-là, il n'y en avait que très peu. On peut donc s'apercevoir que l'entreprise utilise la formation pour informer, et c'est d'ailleurs ce que nous dira un stagiaire durant une pause pendant ce stage, en déclarant d'un air las : *"C'est pas de la formation, c'est de l'information..."*, et un autre dira à ce moment plusieurs fois le nom de l'entreprise, pour signifier un "bourrage de crâne". Il apparaît que la FPC devient ici pour l'entreprise une possibilité de faire passer une histoire qu'elle voudrait maintenant commune à tous les salariés. On se trouve ici dans un second élément constitutif du rite : *"La célébration du passé"*. Le but présumé d'une telle pratique (dont l'efficacité est à nuancer par rapport à l'intérêt des stagiaires vis-à-vis des avantages du groupe) serait donc de créer une "cohésion" entre les salariés des agences par la référence à un passé commun.

Dans cette formation, sont aussi abordés les résultats de l'entreprise en termes de chiffre d'affaire (certainement pour montrer que les salariés sont dans une entreprise "solide") durant les dernières années, mais aussi "les parts de marché à prendre", les objectifs de l'entreprise pour l'avenir, ainsi que les possibilités d'évolution professionnelle (mobilité interne). On se trouve ici dans le dernier élément du rite : *"Le prolongement dans l'avenir"*. En faisant état des possibilités d'évolution, la direction aspire certainement par ce type de formation à créer un sentiment d'appartenance et donc à réduire les départs des salariés. Mais cette formation est aussi le moyen de mettre en place la nouvelle organisation.

Les problèmes d'organisation que rencontre la direction pour rendre opérationnelle sa main-d'œuvre, trouvent des réponses dans ces formations d'intégration. L'obligation pour les chefs d'agence d'envoyer leurs nouvelles recrues à ces formations d'intégration est un premier moyen pour la direction d'imposer son nouveau mode d'organisation. Le second moyen, c'est de la distiller à l'ensemble des salariés. En premier lieu la baisse des pouvoirs de certaines personnes, en second lieu la connaissance de l'organigramme de l'entreprise.

Cette formation est en effet depuis 2001 ,devenue obligatoire et imposée par le service formation aux différentes agences, pour tous les salariés nouvellement recrutés. Avant 2001 les dates n'étaient pas imposées, mais devant les freinages des chefs d'agence qui n'y voyaient pas une utilité prioritaire, et surtout un salarié en moins pendant deux jours (ou quatre jours)²⁵, la direction impose maintenant la date de cette formation, en inscrivant directement les personnes concernées. On voit ainsi l'importance de cette formation pour la direction²⁶. Cela entraîne une baisse des pouvoirs formels des chefs d'agence, qui se trouvent contraints d'envoyer leurs salariés dans des formations obligatoires. Il est donc possible d'assimiler ces obligations comme une volonté de la direction d'imposer un fonctionnement de type mécanique aux agences, en les contraignant à se plier à ce mode d'organisation par des obligations émanant d'une instance supérieure.

De plus, ces formations d'intégration laissent la possibilité à tout nouveau salarié de connaître l'organisation dans laquelle il se trouve. C'est en ce sens où la seconde phase d'observation participante faite à l'"Ecole" de formation d'Arles a permis la compréhension de l'organigramme de l'entreprise au niveau national et régional, comme elle est possible à tout salarié suivant cette formation²⁷. C'est une de ses fonctions essentielles : la connaissance et l'imposition du mode d'organisation souhaité par la direction.

Il apparaît en effet dans ces formations (par l'intermédiaire du fascicule), l'organigramme national et régional. Il facilite la conscience d'une appartenance à une structure, ainsi que les rapports hiérarchiques en vigueur au sein de celle-ci. En procédant de la sorte, chacun a la possibilité de se représenter sa place dans l'ensemble de la structure.

²⁵ Cette formation prend en effet deux formes : soit Servissimo simplement, soit Servissimo et une initiation à la construction.

²⁶ Elles peuvent être selon ce critère d'inscription, assimilées aux formation fonctionnelles (informatique, sécurité).

²⁷ Nous avons vu que c'était cette formation qui m'avait permis de comprendre l'organigramme et l'organisation de l'entreprise. Voir le chapitre A, partie 2, de la première partie.

L'organigramme de cette entreprise peut être considéré comme précis, voire même rigide. Pour preuve explicite, les annexes 10 à 12 ,là aussi distribuées lors de la formation d'intégration, qui définissent précisément les tâches et rôles de chaque salarié dans une agence. Chaque mission, fonction et domaine de compétence apparaissent dans ce fascicule. Il y a donc la volonté de définir précisément les domaines de chaque statut, de chaque salarié. Ceci contribue à la mise en place d'une organisation, en informant chaque salarié sur son rôle formel dans l'organisation. C'est en ce sens que cette formation d'intégration a pour fonction de mettre en place une culture d'entreprise, dans le but de créer un sentiment d'appartenance autant que d'imposer un système de fonctionnement à l'ensemble des individus.

Pour comprendre le mode d'organisation que la direction met en place, la grille d'analyse des organisations de Crozier (1971) nous est ici utilisée. Elle dissocie en effet le fonctionnement des organisations en deux grands types : les organisations de type organique et les organisations de type mécanique. On pourrait supposer que les agences, avant leur absorption, pouvaient fonctionner sur un mode organique²⁸. Mais, la nouvelle direction a fait le choix de mettre en place une organisation de type mécanique qui selon Crozier se définit par :

-Un organigramme très complet et précis, donc rigide, qui définit de manière détaillée les tâches de chaque agent.

-Une très faible communication entre les agents (en ligne verticale comme en sens horizontal) qui exécutent des tâches très routinières.

-Une très forte centralisation du pouvoir au sommet de la hiérarchie vers lequel doivent remonter tous les problèmes dont la solution n'est pas prévue par la routine".

La volonté de la direction est donc de mettre en place un mode d'organisation de type *mécanique*. Pour cela, il faut qu'il y ait chez chacun de ses membres la conscience d'un rattachement à une structure. Sans cette conscience, nulle directive émanant de la hiérarchie qui s'y réfère ne peut être appliquée par les subordonnés. De plus, il nous faut noter le nombre d'affiches présentes dans une des "Ecoles" tout au moins (l'autre m'étant inconnue), vantant les bienfaits du service et de "la démarche qualité", tout comme ceux de la sécurité. Sans présupposer de l'impact réel de ce type de communication sur les formés, il n'en reflète pas

²⁸ En fonction de leur histoire et de leur ancienne direction, les agences pouvaient avoir des fonctionnements différents (mécanique ou organique), de telle manière que la nouvelle direction juge nécessaire la transformation de ce fonctionnement.

moins la volonté de la direction de normaliser les comportements, cette normalisation ayant des liens étroits avec le mode d'organisation souhaité par la direction. Cette normalisation des comportements mais aussi des statuts par la mise en place d'un mode d'organisation commun, semble être une des causes de ces "Ecoles". Pourtant, certains effets pervers peuvent apparaître, comme le signale le directeur de la formation :

"[...]c'est pour ça qu'on a besoin d'arriver un jour où ce sera plus homogène, parce que dans la mesure où on a créé les écoles, on prend le risque volontairement, que les gens échangent entre eux et ..euh...c'est que, euh.. bon ça pose pas de problèmes pour assister à pas mal de discussions , les gens...les gens comprennent très bien et dans Servissimo ; on leur explique, mais euh..., c'est sûr il y a encore des petits écarts que les nouveaux embauchés eux comprennent mal, les vieux de la maison comprennent bien, mais euh..., donc c'est pour ça qu'on le fait dans Servissimo, donc..., donc volonté de création d'une culture, deuxièmement donc volonté de mettre en place une réelle intégration des salariés, euh..dès leur arrivée dans l'entreprise[...]". Extrait de l'entretien avec le directeur national de la formation de l'entreprise.

Le fait de mettre en évidence auprès des salariés ces différences entre les enseignes, peut permettre à la direction de légitimer la mise en place d'un mode organisationnel standardisé, auprès de ceux qui pourraient y être opposés, justifiant ainsi, face à ses détracteurs, la nécessité de répondre aux mécontentements des salariés.

Mais, bien entendu, les formations d'intégration du type que nous venons de voir sont loin d'être les seules qui soient mise en œuvre dans les "Ecoles". D'autres que nous allons maintenant voir ont des objectifs plus "classiques" si l'on se réfère au dispositif légal.

– *Accompagner le changement ou changer le comportement*

Ces formations sont véritablement celles qui pourraient correspondre à l'ambition de la FPC telle qu'elle apparaît dans le cadre législatif, c'est-à-dire comme une "éducation permanente". Répertoriées ainsi, pour l'année 2000, elles correspondent à 355 stages, sur les 1128 qui ont été effectués dans la région PACA²⁹. Ce clivage entre formations "élitives" et "punitives" est simplement le résultat d'un construit pour l'enquête, qui rassemble toutes les formations, en dehors de celles pour la sécurité et l'informatique. Elles n'apparaissent en effet pas aussi explicitement dans la structure. Chacune d'entre elles peut appartenir à l'une ou à l'autre partie de ce clivage. Une même formation peut être "punitif" pour certains individus,

²⁹ Il s'agit des formations qui ne sont ni considérées comme obligatoires (sécurité, informatiques), ni les formations d'intégration.

et considérée comme "élitive" pour d'autres. Nous allons voir dans quels cas elles peuvent être classées dans l'une ou l'autre partie de ce clivage, et ceci par l'analyse d'un entretien annuel d'évaluation.

Une des fonctions des entretiens annuels était la remontée des informations vers la direction régionale et nationale. Les aborder ici d'une manière beaucoup plus détaillée a pour but de comprendre le sens particulier qu'ils confèrent aux demandes de formation. Il est à savoir que c'est dans le cadre de la loi Auroux de 1993, qu'ont été institués ces entretiens. Il s'agissait de mettre face à face le salarié et son supérieur hiérarchique; entraînant par là-même une redéfinition de la fonction, et la prise en compte des demandes de formation. Nous avons vu que chaque filière et chaque statut avait un type de questionnaire d'entretien particulier. On y retrouve pourtant la même façon de procéder, et le même ordre dans les questions. C'est sur le "support d'entretien d'appréciation et de progrès, filière administration et gestion : employé administratif agence service" (cf. annexe 13), que se portera l'analyse.

Ce document se fractionne en 11 parties, rassemblé ici en 3 phases.

La première se compose des parties 1 à 5, dans lesquelles, outre l'identité, un cadre destiné à (re)définir les missions principales du salarié, doit être rempli, et ceci avec les "commentaires du responsable". Les sections 3, 4 et 5 concernent respectivement les compétences techniques, le comportement général, et les aptitudes spécifiques au poste exercé³⁰. Chacune des deux parties utilise un symbole conventionné³¹. L'ensemble est alors visé par le supérieur N+1, qui doit y apposer sa signature après vérification du contenu. La partie sur le comportement général reflète l'investissement du salarié pour l'entreprise, ses relations avec les clients et ses collègues, mais aussi le sens du service, et son respect des procédures qualité. En fin de compte, il s'agit de mesurer son intégration dans l'entreprise, ainsi que l'intériorisation des valeurs (service, qualité, esprit d'entreprise...) de celle-ci. La partie 5 de ce document concerne les aptitudes spécifiques au poste exercé. Toujours selon le même mode de notation, il est fait état des compétences du salarié, en terme d'efficacité,

³⁰ Il est établie une notation prédéfinie, allant de 1 à 5, mais sans qu'apparaisse la possibilité d'utiliser les 3. C'est-à-dire que la case 1 correspond à des compétences insuffisantes du salarié, la 2 à des compétences à développer, les 4 et 5 à des compétences bien et très bien. Ce qui entraîne l'impossibilité consciente (pas de 3) d'une compétence médiane. Ceci est le fait que les réponses aux questionnaires en règle générale (comme par exemple pour les sondages d'opinion), se portent souvent vers les milieux, ce qui dispense d'une prise de position explicite. Il n'est donc ici pas possible d'opter pour ce genre de choix, ce qui crée un avis forcément tranché, entre le positif et le négatif

³¹ Ce qui permet à la direction à la fois de constater les possibles disparités entre les avis du salarié et ceux de son supérieur, mais aussi leurs accords sur certains points. Cela entraîne pour la direction de pouvoir se faire un avis sur les compétences des salariés en fonction de l'avis discuté du supérieur, et certainement étayé auprès du salarié durant cet entretien

d'organisation, ou encore de l'exécution de travaux spécifiques à la fonction. Ces cinq premières parties fondent donc une sorte de bilan sur les capacités et la rentabilité du salarié. C'est ce qui sert à la direction pour le contrôle de ceux-ci.

La seconde phase se compose des parties 6, 7 et 8, et est destinée à renseigner la direction sur les formations suivies par le salarié durant l'année écoulée, sur les améliorations constatées au terme de ces formations, et les engagements de progrès pour l'année à venir (partie 8). Il y a donc un lien qui est fait entre la synthèse des points forts et des points faibles du salarié, et les formations suivies. La formation devient ici pour le salarié, de part la forme de ce questionnaire, un moyen de palier à ses lacunes.

La dernière phase comprend les parties 9 et 10. La partie 9, venant après "les engagements de progrès pour l'année à venir", concerne les formations souhaitées par le salarié. C'est ici le moment où le supérieur sort le recueil de formation, comme nous l'a signalé un chef d'agence :

"[...]lors de l'évaluation on détermine ensemble les souhaits de la personne qui est en face de moi, et puis et puis.. ;on décide d'une formation ensemble..., tout se passe bien, tout en expliquant que c'est pour son intérêt, que c'est pour évoluer, et on choisit ensemble la formation qu'il souhaiterait...

-Et lui a accès avant au panel de formations ?

Je lui présente un panel de formations...

-Avant ou au moment de l'évaluation ?

Au moment de l'évaluation, on en discute, et moi je prépare mon évaluation avant, lui aussi, et puis on en discute, et puis ça vient assez facilement, il faut savoir présenter les choses, ...de toute façon c'est pas pour les...c'est pour eux quoi, c'est pour qu'ils évoluent dans la société, c'est positif[...]" Extrait d'entretien avec un chef d'agence

L'accès au recueil de formation se fait donc souvent durant cet entretien, dans ce cadre on comprend que le salarié ne passe pas en revue les 200 formations différentes que contient ce recueil. Seuls les salariés qui s'y sont intéressés avant ont pu le feuilleter. La dynamique qu'entraîne cet entretien pose donc plus la question des lacunes, des "points à améliorer", que celle d'une éducation permanente possible. Le choix de la formation peut aller au mieux vers une mobilité possible, au terme de la question 10, qui traite des évolutions de carrière, et des souhaits personnels qui iraient dans ce sens. La case réservée aux "commentaires de la hiérarchie sur ces souhaits", peut alors appuyer ce souhait, voire même proposer un

changement de fonction, pour se débarrasser d'un salarié gênant. Mais la place de cette question dans l'entretien, fait que les formations susceptibles d'aller dans ce sens arrivent après les formations issues des lacunes précédemment abordées. La prise en compte par la direction des formations demandées se fait donc dans un ordre précis, allant des formations "punitives", vers des formations "élitives" pour l'évolution de carrière du salarié.

La procédure mise en place dans ces entretiens, confère à la formation un sens particulier et souvent punitif. Ce terme est à prendre ici comme devant palier aux lacunes personnelles des salariés. Ces formations ont donc comme objectif d'augmenter la productivité des individus dans leur fonction. Elles sont effectuées à la suite de la mise en évidence des lacunes des individus. C'est le discours qu'a pu nous tenir, lors d'un entretien, la secrétaire de direction d'une des enseignes du groupe :

[...] donc je veux dire que tout ce que l'on demande aux agences, c'est important, donc moi avec les agences j'étais exigeante, enfin moi je ne trouvais pas que j'étais exigeante, mais il paraît que je l'étais, donc Mr G. m'a dit, il faudrait que vous fassiez un stage de relations agences, pour que vous sachiez ce que font les agences, en fait et pour vous rendre compte des priorités [...] donc l'année suivante, comme j'ai été moins exigeante, comme j'ai été un peu plus cool, donc Mr G. n'a pas mis sur l'entretien de faire ce stage là, donc je n'y suis pas allée, sinon si j'y serais allée...

Extrait d'entretien d'une secrétaire de direction d'une enseigne du groupe.

Face au comportement de cette personne, son supérieur a jugé bon de vouloir lui faire faire une formation pour modifier ses relations avec les agences. On comprend donc qu'il puisse s'agir de formations visant à la modification du comportement dans le travail. La formation est à ce niveau un moyen de gestion individuel du personnel. Cet entretien est aussi l'occasion de se rendre compte que les formations, même punitives, ne sont pas faciles à obtenir. Les obligations (au sens large du terme) de l'entreprise ne laissent pas beaucoup de place aux autres formations.

Pourtant d'autres formations ici appelées "élitives" sont effectuées en priorité par rapport à celles-ci. Elles représentent donc une reconnaissance par la direction des capacités de la personne dans sa fonction présente, mais aussi dans sa fonction future. Elles sont les seules qui peuvent être considérées comme en adéquation avec ce que le cadre légal appelle "une éducation permanente". C'est ici que peuvent se rencontrer les intérêts des salariés et

l'acceptation de ceux-ci par la direction. Il s'agit de formations que l'on pourrait appeler de "reconnaitances". Elles ont deux objectifs possibles : une nouvelle position du salarié dans l'entreprise, ou encore l'acquisition de nouvelles compétences.

Les formations "promotion" concernent les "élus" dont le supérieur a jugé qu'ils remplissaient leur fonction, et dont les résultats sont irréprochables. Elles annoncent bien souvent une accession à un poste supérieur, ou à une fonction supérieure. Lorsqu'elles demandent un long apprentissage, elles entrent dans le cadre des formations par alternance où entraînent dans le CTF (contrat temps formation). Si elles sont suffisamment courtes, elles peuvent faire partie du plan de formation.

Dans la typologie définie par Dubar (2000b), les formations "recyclages continus" sont des formations nécessaires au maintien des cadres supérieurs dans leur mission dans l'entreprise. Il s'agit de "se tenir au courant des connaissances et des techniques nouvelles[...]" et de "[...]comprendre l'évolution économique et sociale[...]". Elles se font souvent dans le cadre du management, de la gestion, ou des ressources humaines. Ces personnes ont bien souvent l'obligation de faire ces formations pour se maintenir dans leur fonction. Elles en deviennent donc obligatoires et incontournables. Elles sont pour ces individus une obligation, sous peine d'exclusion (sociale et professionnelle) en cas de refus.

Certes, durant l'observation directe nous avons pu nous apercevoir de l'existence de telles formations. Pourtant, comment classer les formations aux produits ou les formations au management ? Toutes deux peuvent être porteuses des critères qui définissent les formations "recyclages continus", et sont en même temps accessibles par tous les salariés³². Ce fait pose donc le problème des critères de sélection de l'auteur, face aux diverses populations concernées par la pratique de la FPC. En ne prenant comme population pour ces formations que les cadres supérieurs, cela signifie que les "bas niveaux" ne seraient pas contraints d'évoluer (si ce n'est dans le cadre d'une promotion interne), leurs métiers ne subissant aucune évolution qui le nécessite. En ce sens, le terme de formation "recyclage continu" nous semble pouvoir être repris, mais élargi à une population plus importante (l'ensemble des salariés) que celle définie par Dubar. Elles n'en restent pas moins obligatoires et incontournables (même aux "bas niveaux").

³² Les formations au management sont aussi accessibles aux cadres moyens comme nous allons le voir. Les formations aux produits sont mises en place pour tous les salariés, mais concernent surtout les vendeurs.

Pourtant, là encore le clivage entre formation "progression" et formation "recyclage" n'est pas évident à saisir, dans la mesure où l'on peut retrouver ces deux types de formations dans un même stage, les individus venant pour l'une comme pour l'autre. Mais ces formations, malgré leurs caractères "élitifs", n'en restent pas moins une solution aux problèmes rencontrés par la direction. C'est ce que nous allons maintenant voir, avec une formation au management destinée aux chefs de cours dans les agences.

Chaque nouvelle enseigne doit envoyer ses cadres intermédiaires dans des formations au management. Nous avons en effet pu assister à l'une d'entre elles. Il s'agissait d'une formation intitulée : *"Management d'une petite équipe"*. Se trouvaient dans ce stage, les chefs de cours de deux enseignes différentes, l'une étant nouvellement arrivée dans le groupe. Il y a donc là aussi une volonté de créer un mélange entre les enseignes. Là-encore sont abordées les valeurs du groupe, la sécurité, ainsi que la norme de qualité. Il est redéfini le rôle de chacun dans l'agence, comme dans la formation "Servissimo", mais recentré essentiellement sur l'agence. Durant le deuxième et dernier jours de ce stage, le nouveau directeur de l'enseigne, "spécialiste" dans la mise au format des nouvelles enseignes, est passé faire une intervention. Elle a consisté à montrer la possibilité d'évolution pour ces personnes, les objectifs pour l'année à venir, mais aussi les sanctions possibles en cas d'échec quant à ces objectifs. Le discours visait à recentrer les efforts sur le management, attribuant à celui-ci les vertus essentielles de la réussite, les sanctions allant vers l'encadrement en cas d'échec. Il y a donc une volonté de mettre en évidence la fonction de contrôle (dans les deux sens du terme) de l'encadrement. Cela permet d'imposer par ce système de pressions le contrôle hiérarchique, en responsabilisant l'encadrement intermédiaire face aux pratiques des personnes dont ils sont jugés responsables.

L'intérêt de cette formation se situe aussi dans le fait que ces personnes doivent être porteuses du discours de la direction générale auprès des vendeurs en agence. Ils ont donc une fonction charnière entre la direction et les salariés. Durant cette formation il leur est d'ailleurs préconisé de faire de courtes formations, notamment aux nouveaux venus (on retrouve ici une part de la formation sur le "tas" exposée en première partie). Il leur est proposé le rôle de tuteur, en faisant apparaître l'importance de l'attention à porter à ces personnes, pour qu'ils aient l'envie de rester dans cette entreprise. Ce rôle d'intermédiaire entre la nouvelle direction et les chefs de cours d'une enseigne nouvellement acquise, se porte sur la passation de valeurs comportementales et commerciales. Cette formation a été l'occasion de montrer la volonté de la direction de changer certains comportements jugés "déviants" des salariés. Ces

comportements étaient le fruit de la "culture d'entreprise" de la précédente enseigne³³. Il a donc été mis en cause la responsabilité de l'encadrement face à ces pratiques qui, si elles devaient se réitérer, auraient des conséquences sur la carrière de ceux que la nouvelle direction juge comme responsables. La formation est donc ici utilisée comme vecteur de valeurs (réfèrent pour l'action), lesquelles valeurs intériorisées mènent à des comportements spécifiques. En rendant responsable l'encadrement des pratiques des acteurs, cette direction met en place un type de contrôle par la hiérarchie de sa main-d'œuvre. "Culture d'entreprise" et contrôle de la main-d'œuvre s'en trouvent donc très liés. La diffusion de nouveaux modes de contrôle et d'une nouvelle "culture d'entreprise" devient donc nécessaire à la direction pour disposer d'une main-d'œuvre au format productif. Cette formation appelée "management d'une petite équipe" devient pour la direction un moyen d'instaurer des normes comportementales et le nouveau mode de contrôle. Cela pose le problème du contenu des formations, qui sont a priori valorisantes ("élitives") pour les salariés, et qui deviennent un moyen pour la direction de passer les messages désirés.

Ce premier exemple de l'utilisation que peut faire de la formation une entreprise, avait pour objectif de montrer les différentes fonctions de la formation, fonctions qui n'étaient pas nécessairement similaires à celles des salariés. Cela pose la problématique des intérêts respectifs des salariés et des managers. Ces intérêts peuvent être, comme nous l'avons vu, tantôt convergents, tantôt divergents. De ce fait avoir recours à la formation n'apparaît plus dans cette perspective comme une pratique bénéfique, souhaitable et nécessairement souhaitée. Ces divergences sont essentielles à prendre en compte dès lors que l'on a le souhait d'éclairer les pratiques de formation et les comportements des salariés vis-à-vis de cette forme particulière d'apprentissage. Le deuxième élément notable ici, est que toutes ces formations ici présentées sont mises en place sous forme de stage. Nous allons maintenant voir avec le groupe Propreport que même si le contexte change, fonctions et formes de la formation restent éminemment similaires. Ce qui confirmera la nécessité de prendre en compte les logiques

33

Il y avait en effet, dans cette entreprise, une sorte de "culture" de la vitesse. L'ancien directeur de cette enseigne était un passionné de courses de voitures comme ont pu le dire les stagiaires durant cette formation. Chaque année il était donc organisé des courses de karting entre les salariés. Mais le reste de l'année d'autres courses plus officielles étaient pratiquées avec les chariots élévateurs des agences durant les heures de pauses. Cette pratique a été abordée par le formateur pour signifier qu'il fallait mettre fin à cela du fait du danger qu'il y a à utiliser ces engins. Ce danger est bien réel au vu du nombre d'accidents du travail mettant en cause la conduite de ce type de chariots dont cette enseigne était victime. Cela a donc été le moyen pour le formateur d'aborder la partie sur la sécurité vis à vis de laquelle la nouvelle direction se veut intraitable.

d'action des entreprises en matière de formation. De même, cela soulignera encore la dominance du stage comme forme normative sur l'ensemble des pratiques.

b. Un groupe de l'environnement³⁴

Nous avons dans le cadre d'une enquête menée sur la déclinaison d'un accord GPEC (gestion prévisionnel des emplois et des compétences) rencontré un cas assez similaire de recours "interne" à la formation (Brochier et *alii* 2007). Ce groupe se compose de quatre entités, toutes dans un secteur de l'environnement (le Transport, l'Energie, l'Eau et la Propreté). Un certain nombre de données de cadrage sont utiles à rappeler pour se représenter les périmètres respectifs de chacun de ces sous-ensembles au sein du groupe, présent en 2005 dans 64 pays, et employant 271 153 salariés, répartis entre la France (39,5 %), l'Europe (33 %) et le reste du monde (27,5 %).

Tableau 7. Données sur les 4 divisions du groupe en 2005

Groupe PROPREPORT	Secteur Eau	Secteur Propreté	Secteur Energie	Secteur Transport
Activité	gestion des services d'eau et d'assainissement	services de propreté, de tri et valorisation des déchets	prestataire de services énergétiques et climatiques	gestion déléguée de transport public de voyageurs
Effectifs France	28 372	32 887	18 715	26 885
% de la masse salariale pour la formation	3,01	2,80	3,40	2,39

Source : Observatoire social du groupe

La compréhension du contexte de formation de ce groupe émane d'un choix majeur effectué il y a une quinzaine d'années au sein de deux des composantes (transport et propreté) du groupe actuel, réunies alors dans un même ensemble : celui de créer en interne un Centre de Formation d'Apprentis (CFA). En effet, cette orientation initiale a permis d'impulser la dynamique en matière de gestion des ressources humaines qui inspire encore le groupe dans

³⁴ Cette partie est reprise du rapport final que nous avons fait de la déclinaison de l'accord sur la GPEC au sein de ce groupe. Nous voudrions ici remercier M. Brochier, M. Guittou et Mme Legay de nous avoir permis de reprendre ces extraits de ce rapport auquel nous avons bien entendu participé.

sa configuration actuelle. Passons sur l'histoire longue des entités successives qui ont abouti à la naissance du groupe, pour arriver au début des années quatre-vingt dix, où un nombre important de sociétés de propreté et de transport collectif constituent une partie du groupe telle que nous le présentons en introduction. C'est précisément en 1990 qu'est nommé à sa tête, une personne qui va rapidement engager une stratégie originale en matière de développement des compétences, en lien étroit avec le Directeur des Ressources Humaines alors récemment recruté. Cette stratégie repose sur un constat simple : celui d'un écart entre l'accroissement prévisible de la complexité des missions liées à la gestion urbaine de l'environnement (avec par exemple le développement des premières filières de tri des déchets) et le déficit de codification des qualifications des hommes chargés d'assurer ces missions. L'apprentissage sur le tas, fondé sur la prédominance de la culture orale, qui constitue la modalité de professionnalisation privilégiée au sein des équipes d'exploitation, n'apparaît plus suffisant pour assurer des performances satisfaisantes dans un groupe d'une dizaine de milliers de salariés en pleine croissance. Devant le diagnostic qu'il n'existe pas de certifications susceptibles d'offrir des socles minima de connaissances et de savoir faire (hormis le permis de conduire pour les chauffeurs) pour les premiers niveaux de recrutement, le groupe PROPREPORT décide de lancer, dès 1991 une stratégie multiforme de partenariat avec plusieurs acteurs du système éducatif, pour construire des diplômes professionnels de base (CAP) dans les domaines du transport collectif et de la gestion de la propreté. Sa volonté est de créer des cursus débouchant sur des reconnaissances nationales. Enfin, dans le cadre d'une association avec autorités consulaires (Chambre de Commerce et d'industrie de Versailles) et avec le soutien financier du Conseil Régional d'Ile de France, il décide d'investir directement dans la création d'un centre de formation d'apprentis. La décision de création puis le démarrage de **l'Institut de l'Environnement Urbain (IEU)** en 1994, et la sortie des premières promotions d'apprentis un an plus tard, matérialisent cette démarche volontariste issue de la direction centrale du groupe, dont la visée est d'infléchir à moyen terme les pratiques de ses entreprises, en matière de recrutement et de formation. La pression est même explicite, à travers l'instauration d'un quota de 1 % d'apprentis parmi les effectifs des différentes entités du groupe. Formaliser une formation qui se transmettait antérieurement de manière orale, et faire face aux besoins croissants de qualification constituent les raisons pour lesquelles l'IEU voit donc le jour.

Cet engagement managérial fort, couplé à un investissement matériel conséquent, va s'imposer désormais comme une contrainte pour les exploitants de terrain, dans un domaine

dans lequel ceux-ci avaient jusque là les marges de manœuvre les plus larges. Si l'influence de la création d'un CFA va mettre du temps à se faire sentir en interne, elle provoque par contre une évolution de l'image du groupe vis à vis de son environnement. Celui-ci est clairement identifié par les institutions publiques de formation locales, régionales ou nationales, comme un partenaire cherchant à s'impliquer massivement dans la professionnalisation de sa main d'œuvre. En ce sens, c'est bien de l'image du groupe dont est porteuse cette institut de formation.

En parallèle à cette orientation "diplômante", l'IEU par l'intermédiaire de son directeur, se penche sur une logique davantage marchande, gage de son indépendance par rapport aux autres entités du groupe. Cela conduit à une approche "clients" envers les sociétés du groupe, visant à développer son chiffre d'affaires. Il s'agit d'une offre de formations spécifiques à certains métiers, mais de format court et que l'on pourrait qualifier de formations d'adaptation. Cette orientation conduit par exemple à concevoir des cycles de formation à destination des agents de maîtrise. Une logique de profit se laisse donc percevoir dans la gestion de l'IEU.

Trois éléments importants pour la suite de l'analyse peuvent être tirés de cette période de la fin des années quatre-vingt dix. Le premier est la permanence du discours de la direction centrale sur la professionnalisation du personnel comme facteur de la qualité des services assurés par le groupe.

Le deuxième facteur important réside dans l'équipement structurant que représente l'Institut de l'Environnement Urbain à la fin des années quatre-vingt dix. Celui-ci est devenu beaucoup plus qu'un simple centre de formation interne ou qu'une université d'entreprise. Les expressions de "*creuset*", de "*levier*", sont fréquemment utilisées par des cadres du groupe pour qualifier le fait que l'IEU, en tant que support d'une politique de formation et de professionnalisation des personnels, est au cœur du dispositif RH du groupe. L'élément de "corporate" le plus clairement identifiable est associé à la formation. C'est en effet la seule structure du groupe qui illustre le fait qu'il constitue une entreprise et non une simple holding. L'IEU constitue en effet un élément "tangible" de la personnalité du groupe et de l'image que le groupe souhaite donner à l'extérieur. C'est notamment en son sein que se définissent, se construisent et se diffusent les compétences nécessaires à l'exercice des "métiers de service à l'environnement".

Cependant, et c'est le troisième élément, cette confirmation d'une politique de formation centrée sur l'IEU, place les quatre composantes de la nouvelle entité dans une position très différente à l'égard de ce passé. Les divisions transport et propreté, qui constituaient le socle de la PROPREPORT, sont les héritières de cette "culture" qui s'est forgée en leur sein, et qui est marquée par une approche quantitative de la formation de populations faiblement qualifiées. Les divisions Energie et Eau intègrent avec plus de difficultés la nouvelle dynamique de formation, compte tenu de leur propre expérience et de leur culture spécifique dans ce domaine. D'une part, elles disposent également de leurs propres centres de formation interne et leurs actions sont plutôt orientées vers des publics plus qualifiés. D'autre part, existent en leur sein des procédures de formation originales. C'est notamment le cas du secteur de l'eau dont le système des "cours-examens" s'inspire de la fonction publique territoriale³⁵. Cette situation est renforcée par le fait que ces mêmes divisions apparaissent, au regard des indicateurs classiquement utilisés en matière de formation, plus performantes que les deux autres composantes qui forment l'assise historique du groupe (Brochier et alii 2007).

Les années 2000 à 2003 sont marquées à la fois par la poursuite et l'approfondissement du projet engagé les années précédentes dans les domaines RH et formation, et par des réorganisations importantes au niveau de la structure même du groupe. Plusieurs dynamiques sont à l'œuvre : En interne, l'élément décisif est la volonté du PDG d'utiliser la dynamique de la formation comme support de la cohésion du nouvel ensemble dont il prend la direction. Ainsi, dès sa nomination à la tête de la filiale Environnement, le directeur engage la réflexion sur l'élargissement du rôle de l'Institut de l'Environnement Urbain, afin d'en faire un outil au service des quatre pôles d'activité. Concrètement, cela signifie que les responsables formation de chacune des quatre divisions sont appelés au début des années 2000 à rejoindre l'IEU pour travailler de manière coordonnée sous la houlette de son directeur. Cette organisation se précise alors même que le groupe est soumis, en 2001 et 2002, à des tensions économiques et financières maximales, qui vont déboucher sur une crise institutionnelle et l'autonomisation du pôle environnement, rebaptisé de son nom actuel en avril 2003.

Cherchant les moyens d'affirmer la cohésion du nouvel ensemble, le PDG et son DRH, décident de franchir une nouvelle étape. La **transformation de l'IEU en Campus Groupe**, en décembre 2003, représente bien plus qu'un simple changement de dénomination. Elle se

³⁵ Déconnecté d'un projet précis de mobilité professionnelle, ce système permet à tout volontaire de suivre des cours de formation et de se présenter ensuite à un examen proche d'un concours. Toutefois, le succès à l'examen ne garantit pas l'obtention systématique d'un changement de poste, ni une progression salariale immédiate.

conjugue avec une réorganisation des responsabilités en matière de formation au sein du groupe. Chacune des quatre divisions a désormais dans son équipe de direction un directeur de la formation dont la particularité est de dépendre hiérarchiquement du DRH adjoint du groupe, qui assume la fonction de directeur de la formation, et supervise les activités du Campus groupe et des structures qu'il regroupe (CFA, organisme de formation continue, auxquels se sont ajoutés une cellule de développement à l'international et un pôle de gestion de l'évènementiel). Ce double rattachement de la formation à chaque division et à la DRH groupe fait de Campus groupe, un rouage essentiel de la politique RH du nouveau groupe, confirmant ainsi la place centrale de la formation comme élément "historique" de sa culture d'entreprise, autant qu'un élément structurant de cette culture. Et pour cause, puisque chaque entité du groupe doit verser 1% de sa masse salariale destinée à la formation au campus dans le but d'une mutualisation de la formation au niveau du groupe. De ce fait, une partie seulement des formations des salariés a lieu dans le Campus. Les autres l'étant soit dans les centres propres aux différentes entités (Energie ou Eau) soit "externalisées". Or, il s'agit que d'une première étape, puisqu'il était question que la totalité des versements destinés à la formation continue soient mutualisés au niveau du groupe³⁶ et que toutes soit effectuées dans le Campus.

Ainsi, l'internalisation de la formation continue et son rôle central dans le gestion RH, répondent ici encore aux objectifs que nous avons pu appréhender dans le cadre de Groupemat : afficher le politique du groupe en matière de formation, construire une culture d'entreprise commune en créant une cohésion d'ensemble, et faire de l'obligation de financement de la formation un enjeu économique dont il est possible de tirer bénéfice. Sur ces points, les comparaisons entre ces deux groupes ont plutôt valeur à la complémentarité qu'à celle de la similitude. Pour ne prendre qu'un exemple, la notion de profit poussant le Campus de Propreport à proposer des cycles de formations en fonction de demandes particulières, peut tout à fait être celle des "Ecoles" de Groupemat. Nous ne l'avons d'ailleurs pas dans ce texte spécifié, mais l'Ecole d'Arles est une entreprise "indépendante" statutairement des filiales de Groupemat. Cela signifie qu'il leur est demandé par la direction général du groupe une rentabilité comme toute autre entreprise du groupe. Comprendre pourquoi un groupe "internalise" (une partie ou la totalité) de la formation de ses salariés nous

³⁶ Nous pouvons ici noter que le groupe s'est doté d'un OPCA propre pour la gestion de ses versements de formation continue.

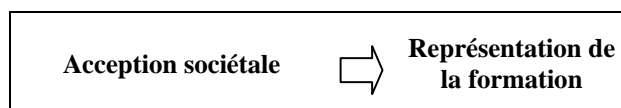
semblait faciliter la compréhension des enjeux que recoupe cette pratique aux seins des entreprises.

Conclusion du chapitre 1

Dans la perspective de comprendre les pratiques de formation continue des salariés dans les entreprises, il nous paraissait important de les contextualiser. En ce sens, l'objectif de ce premier chapitre était double. Il visait à mettre au jour la conception sociétale de la formation en France, ce qui était un élément susceptible d'expliquer qu'il pouvait s'agir d'une pratique souhaitable et souhaitée pour les individus autant que par les responsables d'entreprises. Le second point avait pour objet de "doubler" cette acception par une mise en exergue d'abord de la difficulté qu'il pouvait y avoir à en observer les effets chez les individus, autant que par les utilisations que peuvent en faire les managers des entreprises et ceci à tous les niveaux : au niveau des rapports entre les entreprises et le groupe auquel elles appartiennent, ainsi qu'au niveau des relations interpersonnelles comme nous l'avons montré dans l'analyse des conditions dans lesquelles se font les demandes de formation lors des entretiens individuels. Au terme de cette partie, nous sommes en mesure de cerner cette ambivalence que recouvre la formation continue dans l'entreprise. Elle est à la fois porteuse d'espoir d'évolution autant qu'un outil de gestion servant les intérêts de l'entreprise. Nous verrons que ces deux représentations sont nécessaires pour saisir les rapports que les individus entretiennent vis-à-vis de cette pratique.

Ainsi dans la construction du rapport à la formation nous pouvons schématiser la première phase ainsi :

Graphique 7: Construction de la représentation de la formation



Nous pouvons même ajouter que la première expérience qu'ont les individus de la formation concerne leur cursus scolaire. Nous verrons en effet parmi les personnes rencontrées que certaines gardent un goût amer de leur échec scolaire, ce qui influe sur leur rapport à la formation post scolaire (Lichtenberger, Méhaut 2001).

Chapitre II. L'individu et son rapport à la formation continue : une question d'expériences

Comprendre certains des éléments qui font que les individus ont tel rapport à la formation continue plutôt que tel autre, constitue l'objet de ce chapitre. Enoncée ainsi, la tâche peut paraître ardue, voire ambitieuse, d'autant que les travaux avançant ce type d'explication sont plutôt légion. C'est pourquoi une grande partie d'entre eux nous ont été utiles pour présenter notre hypothèse. De ce fait, la première partie de ce second chapitre a pour objectif de présenter les travaux sur les éléments qui "font" le rapport à la formation. Nous allons voir qu'il y a une tendance forte à individualiser les pratiques formatrices. Il ne s'agit pas ici pour nous de rejeter "en bloc" cette tendance, mais bien plus de tenter, par l'intermédiaire de ces différents travaux, de percevoir ce qui serait susceptible de constituer le "moteur" d'une appétence. La seconde partie, aura pour objet l'expérience de la formation comme élément qui participe à la dynamique du rapport des individus à la formation. Cette hypothèse, que c'est dans l'expérience de la formation qu'il faut rechercher les raisons des rapports des individus à cette pratique, va être étayée par des exemples que nous exposerons dans une troisième partie. Les données empiriques issues d'une enquête de terrain et de notre rencontre avec des salariés d'une entreprise du secteur du nucléaire vont servir à cela.

C. Les éléments déterminants dans le rapport à la formation des individus : la tendance au morcellement

Nous allons dans cette première partie rendre compte de la manière dont sont souvent appréhendées les pratiques de formation observées sous l'angle de l'individu. Nous allons voir divers travaux sur les pratiques de formation continue en entreprise, et ceci dans le but de dégager le fait que le rapport que l'individu entretient avec cette pratique est en partie le produit de ses expériences de celle-ci.

1. Des accès privilégiés des plus diplômés et des plus qualifiés

Les variables les plus significativement déterminantes dans l'accès à la FPC sont le diplôme et la PCS. Les inégalités d'accès sont particulièrement importantes en ce qui concerne les diplômes. C'est ce qui apparaît dans les travaux de Fournier et Alii (2002). Sur une période allant de janvier 1999 à février 2000, les détenteurs d'un Bac +3 et plus, ont un taux d'accès à la FPC de 51.3%, contre 36.8% pour les détenteurs d'un bac et 12.9% pour les personnes ayant un CEP ou aucun diplôme. Le diplôme est donc un facteur déterminant dans l'accès à la FPC.

Un deuxième constat concernant l'accès à la FPC fait état des fortes inégalités concernant les catégories socioprofessionnelles (notées PCS). Là-encore sur la même période du 01/99 au 02/00, les professions libérales, les cadres et professions intellectuelles et artistiques, le taux d'accès est de 53.8%, contre 48.8% pour les professions intermédiaires, techniciens, contremaîtres et agents de maîtrise; 32.3% pour les employés et personnels de services directs aux particuliers, et de 21.3% pour les ouvriers qualifiés et non qualifiés (Fournier et *alii* 2002).

Les hypothèses, quant à l'importance de ces attributs individuels dans l'accès à la formation, tiennent en deux grandes tendances : la première interpelle en substance la notion d'appétence et explique le recours des mieux formés initialement ou/et des plus qualifiés par

leur volonté à maintenir un niveau de compétence. Dans cette perspective, l'accès à la formation relèverait d'une "stratégie" individuelle. L'autre tendance fait intervenir l'entreprise, c'est-à-dire le contexte dans lequel se déroule l'accès à la formation. Dans ce cas, se sont bien plus les "stratégies" des entreprises, qui les amèneraient, pour des raisons d'efficacité, à investir sur les personnes jugées le plus "rentables". Enfin, dans une tendance intermédiaire, nous pourrions supputer que l'accès à la formation puisse être privilégié pour les personnes dont la complexité du travail requiert un maintien de compétences important.

1. Âge et expérience : des effets sur les qualités des formations

Un travail de Gélot et Minni (2002) note que les différences d'accès (sur une période de 01/99 à 02/00) selon l'âge ne sont pas de prime abord probantes puisque le taux d'accès des 16-25 ans est de 33% (hors alternance) contre 31,7% pour les 26-49 ans. Tout au plus est-il possible de noter un accès privilégié des personnes sorties depuis peu de formation initiale, et ce, quel que soit le type de formation. Mais certaines différences apparaissent néanmoins entre ces populations, différences notables non plus sur l'accès, mais sur la "qualité" des formations. S'agissant de la durée des formations, elles sont d'un tiers plus longues pour les salariés dont l'ancienneté sur le marché du travail est inférieure à une dizaine d'années. En d'autres termes, plus l'ancienneté est importante, moins la formation est longue. Concernant les certifications, là aussi, les plus jeunes en expérience (moins de dix ans), sont mieux fournis car ils sont en moyenne trois sur dix à obtenir une certification au terme de leur formation, contre deux sur dix pour leurs aînés.

Ce constat qui fait état d'un accès à des formations en nombre et en qualité inversement proportionnel à l'expérience, corrobore dans une certaine mesure les résultats observés par Hanchane et Dupray (2001), qui, à partir de l'enquête génération 92, relèvent le rapport particulier des jeunes (en insertion) vis-à-vis de la FPC. Qu'il s'agisse du taux d'accès, de la prédominance des formations à caractère général (qui facilite la "transférabilité" des connaissances sur le marché externe), la réduction de la mobilité ou encore les effets salariaux, le constat est un avantage certain pour cette population en insertion comparativement aux individus plus expérimentés. L'expérience professionnelle des premières années de vie active est donc être assortie d'un processus de formation plus

important que par ailleurs, mais aussi et surtout de meilleure "qualité" (durées plus longues, effets positifs plus importants, caractère plus général des formations...). Les auteurs mettent en avant les deux rôles de la FPC. Le premier comme une adaptation au poste de travail des nouveaux entrants, le second par une volonté des entreprises de retenir leur main-d'œuvre juvénile par un accès privilégié à la FPC. De plus, ces auteurs montrent que la durée des formations est un indicateur important de la qualité de la formation. En effet, plus elle est importante, plus les effets que la formation génère le sont, et ceci tant sur le plan des responsabilités des personnes lorsqu'elles réintègrent leur poste (Dupray, Hanchane 2001), que sur les salaires, sur le poste, ou encore sur la classification (Crocquey 1995).

Selon Gélot et Minni (2002) les seniors ont eux-aussi un rapport spécifique à la formation. Dès cinquante ans, les salariés voient chuter leurs taux d'accès. Seuls 17.1% des 50-64ans ont eu accès à la formation entre janvier 1999 et février 2000. Lainé (2003) montre qu'à partir de 45 ans, l'accès à la formation continue baisse pour les actifs en emploi, et se réduit encore plus au-delà de 55ans. Les explications avancées interpellent les modes de gestion des entreprises comme n'étant pas enclin à l'investissement en formation de ses travailleurs les plus expérimentés. Cette tendance s'intensifie au sein des petites et moyennes entreprises. Le même mouvement est observable concernant la "qualité" des formations. Si aucune référence n'est faite à la durée des formations, en revanche l'accroissement de l'expérience professionnelle va de pair avec une diminution des formations donnant lieu à des certifications ou des diplômes. Là encore, il est possible de trouver des explications dans le comportement gestionnaire des firmes. Mais, l'auteur souligne une nuance importante dans ce constat sur le lien âge et formation continue. Il s'agit d'introduire "l'environnement professionnel" dans l'analyse. Outre l'effet de taille de l'entreprise, il faut aussi compter avec un effet de niveau de qualification et un effet de secteur d'activité. Ce double effet cumulé, laisse apparaître que les écarts dus à l'âge sont plus importants pour les employés et les ouvriers que pour professions intermédiaires et les cadres. En d'autres termes, à secteur d'activité contrôlée, les cadres et professions intermédiaires subissent beaucoup moins les "effets négatifs de l'âges".

L'accès à la formation est donc dépendant de l'âge des individus. Pourtant, même si apparaissent deux pôles (les jeunes et les seniors) ayant des accès particuliers à des formations de types particuliers, ce que est remarquable, c'est la variation de cet "effet d'âge" en fonction de l'environnement professionnel.

2. Des différences d'accès sexuées liées aux contextes familiaux

Fournier (2001) montre que les inégalités d'accès entre hommes et femmes salariés face à la formation continue sont en grande partie le produit des différences de niveaux de qualification mais aussi et surtout de la gestion sexuée des contraintes familiales. Dans ce sens, les travaux de Béret et Fournier (2002) approfondissent la compréhension des différences entre hommes et femmes vis-à-vis de cette pratique. Le constat premier fait état des taux d'accès hommes et femmes très proches l'un de l'autre (respectivement 35.6% et 36%). Mais cette apparente similitude masque en réalité de grandes disparités, produit d'au moins deux types de facteurs : les caractéristiques de l'emploi exercé et les conditions familiales des salariés. Deux points de vue sont abordés par les auteurs : en premier lieu les différences entre les femmes elles-mêmes, puis les différences entre hommes et femmes.

Le premier constat qui apparaît fait état de deux comportements bipolaires des femmes vis-à-vis de la formation. La frontière qui sépare les femmes très formées et celles qui ne le sont pratiquement pas est le niveau de qualification. En effet les femmes cadres et professions intermédiaires ont plus accès à la formation que les hommes de même niveau. Mais les ouvrières et employées sont en revanche beaucoup moins formées que leurs homologues masculins. Les explications apportées monopolisent l'âge, le secteur d'activité et le temps de travail. L'âge et le secteur expliquent en effet le plus fort taux d'accès à la FPC des personnels féminins cadres et professions intermédiaires. Parce qu'elles sont plus jeunes (Gélot et Minni 2002) et appartiennent surtout au secteur public, qui est par ailleurs plus formateur (Perez 2002), ces femmes ont un accès privilégié à la formation. En revanche, les ouvrières et employées cumulent bas niveau d'emploi et appartenance au secteur privé, mais aussi proportion plus importante de temps partiel, qui a en soi un effet discriminant dans le processus concerné. L'organisation de la vie personnelle (et notamment la gestion des enfants) entre là aussi en résonance dans la compréhension des différences. Il semble néanmoins que les femmes cadres et professions intermédiaires aient trouvé les moyens (en grande partie financier) des ajustements nécessaires au suivi d'une formation contrairement aux ouvrières et employées qui ne disposent que dans une moindre mesure de ces moyens financiers.

In fine, certaines différences apparaissent entre hommes et femmes, telles que l'importance du diplôme qui est déterminant dans les variations de l'accès à la formation des

femmes, cette tendance étant plus importante pour les femmes que pour les hommes. Mais l'effet de la présence d'enfants en bas âge confirme l'impact des contraintes familiales sur les pratiques formatrices. En revanche le temps partiel pénalise plus les hommes que les femmes. Les différences entre hommes et femmes sont donc liées aux contraintes familiales mais aussi à la répartition de ces deux populations sur le marché du travail. Le niveau de qualification et donc le diplôme s'impose comme le vecteur principal de l'accès à la formation continue. A l'instar de l'ensemble des individus, les différences d'accès sexuées sont le produit d'une combinaison de plusieurs variables se référant à la fois au domaine individuel, mais aussi au "milieu", c'est-à-dire au champ dans lequel il est nécessaire de l'appréhender, ce que Lambert et *alii* (2002) appellent le contexte professionnel.

3. Le rapport à la formation conséquence des expériences antérieures de cette pratique

Ainsi, ces approches succinctes des caractéristiques individuelles rendent compte des deux éléments déterminant dans l'accès à la formation : l'individu et sa volonté (versus stratégie) et le contexte dans lequel s'inscrit ce recours. Or, la notion de volonté renvoie à celle d'initiative. Nous citons dans l'introduction plusieurs travaux utilisant ces approches. Notons qu'elles sont traditionnellement utilisées par les économistes souvent plus enclins à utiliser des notions mettant en œuvre la rationalité de l'individu; les sociologues recherchant quant à eux plutôt les éléments contextuels de la pratique. Il nous paraît donc ici intéressant de rechercher des éléments de contexte certes, mais de ceux qui amènent les individus à souhaiter partir ou non en formation, c'est-à-dire qui soient susceptibles de "construire" un rapport particulier à la formation. Pour cela les travaux Trautmann (2003) tracent un chemin plus qu'intéressant à emprunter.

D. La construction du rapport à la formation : l'"identité de formé"

Trois étapes vont être suivies dans cette seconde partie. D'abord une référence aux travaux de Trautmann qui montre que l'accès à la formation est éminemment lié aux accès antérieurs. Nous allons ainsi supputer que les pratiques de formation puissent être en lien avec l'expérience que l'on en a. A partir de cette donnée, nous allons voir que la notion de représentation est une charnière intéressante du lien entre expérience et pratique de formation; intéressante parce pouvant expliquer les processus individuels d'appétence ou de résistance des individus en matière de formation. Ceci nous permettra de présenter le concept d'"identité de formé" que nous proposerons pour imager les liens entre expérience de formation et pratiques de formation (ce que nous appellerons les logiques d'action).

2. "Accès et retour à la formation"³⁷

Parmi les points centraux de l'article de Trautmann, retenons que les formations ont des effets sur les futures formations. Cet auteur s'intéresse en effet à "l'accès et au retour à la formation". Pour le dire autrement, il met en exergue que l'expérience de la formation a des effets sur les formations suivies par la suite. Nous avons déjà présenté ces travaux en introduction mais il est ici opportun de revenir sur les conclusions.

La description par l'auteur de cet article de quatre "conduites" en direction de la formation entraîne une compréhension de l'importance du lien qu'il y a entre l'emploi et le travail d'une part et les pratiques formatrices d'autre part. En effet, ces deux dimensions de l'activité professionnelle influent sur les pratiques de formation et déterminent à la fois les types de formation auxquels ont accès les individus de même que la récurrence de celles-ci. Il est alors aisé de postuler, car c'est l'objet de la démonstration de Trautmann, que les formations ont des effets sur les formations elles-mêmes, dans la mesure où les individus qui se trouvent sur des trajectoires particulières, vont être prédisposés par ces trajectoires elles-mêmes, à accéder de manière spécifique aux formations.

³⁷

Il s'agit du titre que Trautmann a donné à son article dont nous reprenons ici les résultats.

Mais c'est la manière dont se construisent les rapports à la formation qui est pour nous ici essentiel. Il apparaît que ce sont les rapports antérieurs à cette pratique qui génèrent des comportements spécifiques vis-à-vis de celle-ci. Monopoliser cet aspect dès lors que l'on appréhende la notion d'initiative (ou une notion s'y référant) en direction de la formation, nous paraît être plus qu'intéressant. Car, plusieurs études ont montré que plus les individus étaient partis en formation, plus le besoin de formation était important (Aucouturier 2001). Les explications que l'on peut donner à ce paradoxe interpellent les concepts d'initiative, ou d'appétence.... Il s'agit en effet d'expliquer pourquoi les personnes ont envie de faire des formations précisément du fait de l'expérience qu'elles en ont. Ces expériences en ayant été positives et bénéfiques, peuvent tout à fait entraîner un désir, une envie en direction de cette pratique. Cela pourrait constituer le moteur de l'appétence. Inversement, un individu qui a pu avoir une expérience négative de la formation comme c'est parfois le cas (Broda 1990, 1991; Roche 1998), peut donner lieu à une réticence au départ en formation. Cela expliquerait qu'il puisse y avoir le sentiment qu'une formation est imposée. Dans la même ligne, des refus récurrents de départ en formation peuvent largement "démotiver" les individus à en faire des demandes. De ce fait, il s'agit ici pour nous de placer la notion d'expérience au cœur de celle d'appétence. Mais le passage de l'expérience à l'appétence ou à la réticence (pour ne prendre que les points antagonistes des possibilités) engage à plus précisions. Pour cela, un détour par la notion de représentation est nécessaire.

1. La notion de représentation : charnière entre expérience et pratique

En effet, nous supputons que l'expérience (de la formation) contribue à transformer la représentation que les individus s'en font et de ce fait modifie le rapport qu'ils en ont. En ce sens il nous faut nécessairement expliciter ce que nous entendons par représentation, de manière à montrer dans quelle mesure il est une courroie de transmission entre expérience de formation et pratique de formation.

Les travaux de Jodelet (1997) introduisent une double approche de la notion de représentation : elles sont héritage de normes et productrices de normes. Héritage, d'abord lorsque l'auteur décline six points de vues sur cette notion, parmi lesquels celui où la représentation est la "*reproduction des schèmes de pensée socialement établis*", signifiant

ainsi que l'individu est déterminé par les idéologies dominantes de la société où il évolue. Cette dimension collective de la représentation (Durkheim, 1990), peut tout à fait constituer ce que Moscovici (1976) appelait le noyau figuratif, et ce que plus récemment Abric (1997) nomme "noyau central" (ou noyau structurant). Selon cette approche, une représentation est un ensemble organisé autour d'un noyau central. Il est composé d'éléments qui donnent sa signification à cette représentation. Ce noyau structurant est l'élément fondamental de la représentation. Il ajoutera d'ailleurs que *"son repérage permet l'étude comparative des représentations sociales"*. Nous supputons ici que ce noyau est la dimension éminemment collective de la notion de formation, c'est-à-dire sa dimension sociétale telle que nous l'avons déclinée dans le premier chapitre.

Toujours selon Jodelet (1997) les représentations sont productrices de normes, et ceci parce que l'individu est aussi un acteur social. La représentation qu'il produit *" reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe"*. Les représentations sont donc ici productrices de normes, c'est-à-dire qu'elles ont une *"fonction d'orientation des conduites et des comportements"*. Elles sont porteuses de sens, elles créent du lien; en cela elles ont une fonction sociale : Elles aident les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements.

Mais telle que nous la présentons, cette notion paraît pour le moins déterministe. Moliner (2001) s'interroge sur la stabilité et la résistance au changement des représentations. Il en exprime les raisons, en précisant qu'elles forment un ensemble de "cognitions inter-reliées", mais aussi parce qu'il s'agit d'un attribut identitaire et qu'"une pression conformiste" du groupe d'appartenance pèse sur les individus. Les représentations font "cohérences cognitives" autant que "cohésion du groupe social". En cela, elles sont donc résistantes. Mais Flament (2001) développe les liens entre représentations et pratiques et reprend les travaux d'Abric (1994) pour exposer l'idée que les représentations se transforment au travers des pratiques. Il décline trois modes de transformation : la transformation progressive, la résistance et la transformation brutale.

Pour revenir à notre problématique nous pouvons maintenant dire que la représentation que les individus ont de la formation, "détermine" leurs conduites et leurs comportements. Mais, leurs différentes mises en oeuvre peuvent donner lieu à des transformations de la représentation et ceci parce que les expériences peuvent aller à l'encontre du "noyau central"

de la représentation et rendre instable son ensemble, modifiant ainsi les rapports (discours, actions...) futurs à la pratique. A l'inverse, les expériences peuvent être en adéquation avec le noyau central renforçant ainsi la représentation que l'individu a de la pratique. D'ailleurs, ces diverses pratiques constituent une sorte de capital (cumulé) des expériences engendrant une transformation de la représentation que l'individu se fait de la formation. Ce noyau central auquel on adjoint des expériences, nous l'avons appelé l'"identité de formé". Il s'agit d'un concept que nous allons maintenant préciser; étape nécessaire avant d'étayer empiriquement les liens entre expériences et pratiques de formation.

2. L'"identité de formé"

Le concept d'"identité de formé" que nous proposons ici renvoie en premier lieu à la notion d'identité. Cette notion est extrêmement délicate à utiliser du fait de son caractère polysémique qui recouvre autant une *"action sociale"*, qu'un *"phénomène spécifiquement collectif,"* un *"aspect central de l'individualité"*, qu'un *"produit de l'action sociale ou politique"*, ou encore à un processus visant à *"souligner la nature instable, multiple, fluctuante et fragmentée du moi contemporain"* (Brubaker 2001). Brubaker, qui d'ailleurs critique vivement les utilisations selon lui trop souvent galvaudées du terme d'identité, met en exergue deux acceptions de cette notion : l'une "forte", l'autre "faible". C'est dans l'approche très critiquée de la part "faible" ou "molle" de l'identité que nous souhaitons ici utiliser ce terme. Citons-le pour plus de précisions : *"Les conceptions faibles ou molles de l'identité sont couramment accompagnées de qualificatifs indiquant que l'identité est multiple, instable, fluente, contingente, fragmentée, construite, négociée, etc."* (p.74). Or, c'est bien dans cette acception changeante, fragmentée et construite que nous souhaitons utiliser le terme d'identité. Il s'agit pour nous ici d'un terme par défaut, c'est-à-dire qu'aucun autre ne semble correspondre à ce que nous entendons ici.

Nous aurions pu utiliser la notion d'Habitus, c'est-à-dire comme *"[...] Systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement réglées et régulières sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit*

de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre" (Bourdieu 1994, p.88). Ce que nous retrouvons ici de commun avec la notion que nous proposons, c'est le caractère structurant du système, c'est-à-dire le(s) *"principe(s) générateur(s) et organisateur(s) de pratiques et de représentations"*. Mais, une approche par le concept d'habitus renvoie justement à une structure très (trop) rigide, c'est-à-dire qu'elle nous semble manquer de possibilités d'évolutions, de dynamisme. De plus, l'habitus est fortement lié au collectif, c'est-à-dire à la notion de classe sociale. Dans notre perspective, l'individu et son expérience sont au centre du concept d'"identité de formé". Ce qui n'exclut pas la dimension collective de l'expérience de formation, ou tout au moins la représentation collective que l'on peut en avoir. Mais nous estimons, et entendons le prouver, que c'est l'expérience individuelle de cette pratique qui contribue à changer fortement l'idée que l'individu a de celle-ci.

Enfin, et de manière à faire front des légitimes critiques quant à l'utilisation de cette notion d'identité, il nous faut noter que Dubar lui a substitué le terme de "forme identitaire" dans la troisième édition de son ouvrage sur la socialisation (Dubar 2000 p.10). Nous verrons d'ailleurs plus loin dans ce travail que ces formes identitaires sont le fait de la rencontre entre une "identité pour soi" et une "identité pour autrui". Nous envisageons ici l'"identité de formé" comme une partie de ces formes identitaires, c'est-à-dire comme un élément composant ce que l'auteur appelait l'identité professionnelle.

Au final, il est possible de dire que nous entendons par identité de formé : un système, produit des expériences antérieures de formation, agissant comme un principe générateur et organisateur de représentation, elles-mêmes entraînant des pratiques de la formation. Ce système est bien entendu totalement intégré, c'est-à-dire en interrelation, avec les autres dimensions de la forme identitaire (dimensions professionnelles mais aussi familiales ou personnels). Nous allons maintenant observer dans quelle mesure les expériences de formation transforment les rapports qu'entretiennent les individus avec cette pratique.

E. Les liens empiriques entre expérience de formation et logique d'action en direction de cette pratique

Nous allons voir dans cette partie comment se construit un rapport à la formation, ce que nous avons appelé une logique d'action en direction de la formation. C'est cette logique qui dépend de la représentation que l'individu a de la formation, elle-même résultat des diverses expériences des situations d'apprentissage. C'est donc cette grille de lecture que nous avons utilisée pour rendre compte de différentes logiques d'action qui nous a été données de rencontrer.

3. Etude de neuf cas

Nous présentons ici neuf personnes dont les logiques d'action vis-à-vis de la formation vont de la réticence à la "pro-activité"³⁸, c'est-à-dire à l'utilisation de la formation pour des besoins à venir. L'ensemble de ces personnes ont été rencontrées dans le cadre d'une enquête dans une usine fabricant du combustible nucléaire : l'Usine.

a. M. Mineur : de la formation pour changer de métier

M.Mineur est âgé de 51 ans. Il est détenteur d'un CAP et est entré dans l'Usine en 1997. Il arrive dans cette Usine après un parcours professionnel dans une mine d'Uranium, qu'il est contraint de quitter du fait de sa fermeture. En arrivant dans l'Usine, il change totalement de métier. La formation intervient lors de cette transition.

- Logique d'action vis-à-vis de la formation : des réticences**

Il a des difficultés et beaucoup de réticences à entrer en formation.

³⁸ Il s'agit d'un terme que nous avons repris d'une des personnes que nous avons rencontrée. Il ne semble représenter le processus d'anticipation qui émane de la logique d'action que cette personne a vis-à-vis de la formation.

"-Et donc vous arrivez ici, sans connaître...

Le métier du tout, alors là pour moi... C'était entièrement nouveau,

-Et donc comment vous avez...

Eh bien j'ai été très surpris... Alors la formation, alors la part contre, il y en a eu dans la formation. C'était même très lourd. Pour quelqu'un qui n'avait pas l'habitude d'être enfermé dans une salle et d'entendre parler, c'était très lourd, mais pour il a fallu passer par là c'était une obligation.

-Il y avait beaucoup de théories ?

Beaucoup théorie... Enfin entendre parler les gens quoi, c'était surtout de la sensibilisation au début, que ce soit sur les risques criticité, sur la ventilation de l'usine, sur le service sécurité, c'est énorme, et puis même tous les trucs tellement il y en avait. Et puis ensuite on commence à travailler dans le service, en doublure, il faut apprendre, un peu sur le terrain après... "

Ces réticences à partir en formation vont de pair avec une utilisation assez systématique du terme "subi" dès lors qu'il parle des formations qu'il a pu effectuer.

"-Alors donc que pompier volontaire ?

Tout à fait, pompier volontaire, alors là j'ai subi toutes les formations pompier.[...]

-Donc du cours ou deux avoir toutes les compétences pour occuper les différents postes...

Tout à fait donc on doit être polyvalent. On subit tous les mêmes formations [...]"

- **La représentation : de la formation pour changer de métier**

La formation se doit d'avoir une forme assez particulière, puisqu'il faut un formateur pour qu'une activité soit qualifiée de formative :

"Pensez-vous que l'autoformation c'est de la formation?

A titre personnel oui, c'est de la formation, si tu vas sur Internet naviguer sur tous les sujets, c'est plus de l'information. Si par contre tu appelles un collègue pour lui demander de venir te montrer comment est-ce que l'on peut faire ceci et cela avec l'ordinateur, là oui c'est de la formation.

-Par exemple si vous avez à augmenter vos compétences dans un domaine, est-ce que vous pensez pouvoir le faire seul avec un livre par exemple, ou est-ce qu'il faut nécessairement une autre personne?

Oui pour moi, pour que je ressente le mot formation il faut qu'il y ait une aide extérieure, au moins à la base."

Nous pourrions expliquer ce rapport ambivalent à la formation par l'expérience qu'il en a. L'ensemble de son cursus avant son arrivée dans l'usine a été fait de formation essentiellement effectuée sur le tas. Les vingt années passées dans la mine ne lui ont pas donné l'occasion de départs réguliers en formation. Ainsi il a pu avoir un déroulement de carrière sans que la formation n'ait eu une quelconque influence sur celle-ci.

En revanche, la formation lui a permis d'avoir de nouvelles compétences et un nouveau métier dont il est particulièrement fier. Chez lui, la formation n'est donc pas normale et emboîtée à un cursus professionnel, mais plutôt une activité permettant un apprentissage d'un métier dans sa totalité. En d'autres termes il a une utilisation de la formation qui n'est pas celle d'une résolution de problèmes, mais plutôt une conception de type changement de métier.

Cette idée qu'il puisse y avoir chez certains individus une représentation spécifique de la formation se confirme lorsque cette personne se réfère systématiquement à son cœur de métier lorsqu'est posée la question sur ces envies d'autres formations. Sa réponse est sans équivoque, il a le sentiment de détenir le maximum des compétences requises.

"-Est-ce que vous avez demandé d'autres formations pour le cœur de votre métier ?

Pour l'incendie non, parce qu'on a le maximum, je ne vois pas ce que l'on peut demander de plus en termes de besoins."

Des demandes de formation dans le processus uniquement...

"Alors là je l'ai redemandé bien entendu pendant les entretiens annuels de fin d'année, et on m'a laissé et quand même entendre que cette année ils allaient peut-être les remettre en place. Je demande à voir..."

-Et vous n'êtes jamais allé voir directement le service formation...

Non, non, non je suis passé par la voie hiérarchique, je ne me suis pas affolé. Je me suis dit ce que je saurais faire je le ferais, mais au moins on ne pourra pas me reprocher... De ne pas avoir demandé une formation ou autre. La balle est dans leur camp."

b. M. Joit ou l'inutilité de la formation

- **Logique d'action : la passivité**

Il s'agit d'un individu qui est très passif vis-à-vis de la formation. Pour lui la formation concerne uniquement la formation sur le tas. Les formations en salle lui sont particulièrement pénibles, et il est assez critique sur les formations qui manquent de pratique. Enfin, il estime que la formation sert en majeure partie à la résolution de problèmes rencontrés dans son travail.

Pourtant il me faut noter que cette personne a eu plus de 66 formations depuis son entrée dans l'Usine.

Enfin, il est très critique à l'égard de l'entreprise et de ses supérieurs. Cela s'en ressent notamment dans ses réponses quant aux limites de la formation et son sentiment pour celles qui lui ont été imposées.

"-Est-ce que l'on vous a imposé des formations?

Eh bien toutes les... voilà toutes les habilitations électriques, criticité, toutes celle-là quoi... et c'est bien dit au poste de travail quoi."

Il ne fait d'ailleurs aucune demande de formation. Pour lui la formation ne sert qu'à résoudre des problèmes et non pas pour d'autres projets plus larges. On peut voir le lien avec son rapport aux changements dans le travail.

"-Et vous n'avez pas eu envie de faire des formations? Enfin pour l'instant vous n'en avez pas eu la nécessité?

Non...pour l'instant non... De toute façon cariste et nacelliste c'est recyclage tous les deux ans je crois, donc ça va revenir quand même assez vite. Mais on fait tellement de compagnonnage dans l'usine donc...ça suffit enfin à mon goût quoi...

-Et le compagnonnage comment cela se passe? C'est vous qui demandez?

Et bien non c'est que, dès qu'il y a un nouveau qui arrive où que l'on change d'atelier, on se retrouve sous la tutelle d'une personne qui connaît bien tout et puis il y a un livret de compagnonnage. Et puis le tuteur signe quand la personne est habilitée, enfin quand elle connaît le travail.

-Et ces formations concernent juste les gens qui rentrent?

Non c'est que dans le service il y a des nouvelles machines, ça change, donc...

-Et là cette année vous en avez fait du compagnonnage?

Moi non, ...enfin si je pense sur deux machines, oui je crois sur deux machines...

-Et c'est vous qui avez demandé la formation?

Non, c'est pratiquement automatique,..., dès qu'on change d'atelier, où que l'on va sur une nouvelle machine, il y a un tuteur...

-c'est donc quand il y a des changements, ou des nouvelles machines?

Eh bien, comme ils veulent que l'on soit polyvalent de plus en plus, c'est pour ça "contrôle/crayon/assemblage", c'est-à-dire qu'avant j'étais contrôle/crayon quand je suis venu à l'assemblage..."

- **De la formation sur le tas pour la résolution de problèmes**

La formation n'est qu'une réponse aux problèmes qu'il rencontre dans son travail. De ce fait elle est essentiellement de type formation sur le tas.

"-Donc pour vous la formation touche le poste de travail?

Plutôt oui...

-c'est-à-dire pour régler...

régler les petits problèmes oui...

-Et par exemple dans la perspective d'une évolution professionnelle est-ce que vous l'avez utilisée?

....non..., moi oui si je veux évoluer il faudra peut-être passer par des stades de formation,

-Mais c'est pas dans vos projets...

Non pas pour l'instant..."

Pour lui, les seules formations qu'il nomme sont celles du compagnonnage; les formations de types stages étant dans son discours systématiquement appelées "stages obligatoires", ce qu'ils sont réellement. Mais les appeler ainsi le dénote des autres individus que nous avons rencontrés.

-Vous en avez fait beaucoup de formation ?

Non là on apprend beaucoup par compagnonnage, donc au pied de la machine, mais par contre il y a des stages obligatoires, de pontiers, de nacelle, de criticité est obligatoire, il y a beaucoup de stages obligatoires.

-Tous les stages d'habilitations ?

Oui c'est ça caristes vraiment on touche à tout."

Il nous livre aussi ses réticences concernant les formations qu'il a suivies et qui se déroulaient en salle.

"-Est-ce que vous pouvez me donner votre opinion sur la formation, c'est-à-dire sur ces formations là? Est-ce que cela vous a servi?

Oui les trois premières m'ont servi, mais l'habilitation électrique c'était un peu barbant, huit heures de cours par jour, à écouter un gars qui soûle...(rire), ça, l'habilitation électrique c'était vraiment fatigant...parce que le gars il vient faire son cours et puis il s'en va...

-Alors que là c'est plus pratique?

Voilà oui...

-C'est à dire que vous n'êtes pas en salle?

...Il y a une partie en salle et une partie à l'extérieure dans un hangar, pour "manipuler" c'est quand même mieux...

-Et là l'habilitation électrique vous avez passé deux jours en salle?

Deux jours en salle, avec un gars qui arrive à huit heures qui vous déballe jusqu'à midi, et puis on revient à treize heures...donc pas du tout intéressant...c'est vraiment que l'obligation de la direction de se couvrir là dessus. Après vous êtes habilité électrique et c'est tout quoi...

-Parce qu'en fait l'habilitation électrique ça ne touche pas votre travail?

Non, c'est un parapluie pour la direction."

Enfin, il est intéressant de noter que pour lui la formation n'a pas de valeur importante en tant que pratique, et ne constitue pas en soi un moyen de reconnaissance réciproque entre lui et l'entreprise.

Ainsi, nous allons voir que cet intérêt pour la formation sur le tas, et le fait qu'elle ne soit pas un signal sont des éléments qui trouvent des explications dans ses expériences de la formation.

- **Les expériences de la formation : des "formations catalogues"**

Il s'agit d'un individu qui a un CAP de mécanique générale. Ses expériences de formation au cours de sa vie professionnelle n'ont visiblement pas été très marquantes pour lui. Il ne nous cite d'ailleurs pas de formation précise dans sa carrière. En revanche, avant son entrée dans l'Usine, il faisait partie d'une entreprise filiale de l'Usine. Il était à ce moment au service des gardiens/pompiers. A cette période les demandes de formation se faisaient par l'intermédiaire d'un catalogue de formation que les salariés consultaient et dans lequel ils faisaient leurs choix de formation. A plusieurs moments de l'entretien, il fera référence à ce catalogue :

"-Et est-ce que les autres salariés de votre service partent en formation?

Non... disons qu'ici ont a pas trop de formation à part celles qui sont liées au poste de travail [...]. Parce que moi avant j'ai travaillé ici à côté, et il y avait un catalogue de formation où vous demandiez, alors c'était accepté, c'était pas accepté... bon ici non..."

Or, il nous faut rappeler que le principe du catalogue est précisément le fait que les salariés choisissent les formations qu'ils veulent faire, sans que ces dernières ne soient nécessairement en lien avec leur travail. C'est tout au moins ce qui ressort d'autres entretiens que nous avons pu avoir avec des individus qui venaient eux aussi de cette même entreprise. Cette dernière nous informant que les demandes de formation étaient bien souvent acceptées, les budgets formations permettant cette pratique. Bien entendu, les formations étaient aussi très largement utilisées par l'entreprise pour faire face aux besoins liés au travail. Ainsi pouvons-nous faire le lien qu'avec l'expérience de cette formation, la personne ne corrèle pas nécessairement la formation à son parcours et à ses possibilités d'évolutions professionnelles, ceux-ci étant dans cette entreprise liés essentiellement à l'ancienneté. La formation est donc pour lui soit un moyen de résoudre des problèmes rencontrés dans le travail, c'est-à-dire

l'aspect "résolution de problème", soit quelque chose que l'on "subit" et qui vient s'ajouter au travail, vraisemblablement vécu comme pesant.

c. M. Malaimé ou la construction d'un rapport passif à la formation

- **Logique d'action : un actif ... contrarié**

Il s'agit d'un individu qui affiche un intérêt certain pour la formation. Il est à la fois demandeur et aussi formateur. Dans l'entretien, il distingue les aspects théoriques de la formation de ses aspects pratiques, c'est d'ailleurs ce dernier pan qu'il appellera le retour d'expérience.

Dans l'extrait d'entretien qui suit, il nous montre bien son intérêt pour un outil dont il attend beaucoup et une formation nécessaire pour le maîtriser en profondeur. De ce fait, ne pas avoir accès à cette formation plus que nécessaire pour lui, est très frustrant et génère une retenue dans ses demandes de formations. Il est plutôt ici difficile de parler de reconnaissance, mais il est possible d'employer ce terme en se référant à une reconnaissance par l'entreprise des besoins de cet individu. Ne pas donner les moyens aux individus de pouvoir faire leur travail efficacement est donc très pénalisant pour l'investissement dans le travail des individus concernés.

" Alors si j'en ai, je ne vais pas mentir (de la formation), je ne dirais pas que j'en ai pas, mais si j'en ai, ce ne sont pas des formations proposées ou j'ai dit moi je veux faire ça, je veux faire ça. Je pense que je l'ai un peu en travers. J'ai un peu en travers. Une qui a sauté apparemment, et l'autre qui n'a pas été effectuée, et qui me semble, à moi... Primordial, mais pour tous, pas seulement pour moi, c'est pour 80 % de l'effectif c'est sûr. Je vois les gens.

-Et on ne vous a pas dit pourquoi vous ne l'aviez pas faite ?

Non non.

-Mais sur l'entretien annuel il n'y a pas un bilan des formations qui a été fait ? À un moment, vous n'avez pas pu dire que vous aviez demandé une formation à laquelle vous n'avez pas pu assister?

Sur le bilan oui, ils ont le bilan..., mais c'est un sujet qui était trop... qui était sensible pour moi. Voilà ça tombe mal, mais c'est comme ça. Bon je suis assez volontaire, et puis moi quand je, enfin je, ... c'est frustrant, parce que c'est hyper nécessaire, même pas que pour moi c'est nécessaire pour 80 % des effectifs. Il y a des gens qui rament sur cet outil-là. Il y a 80 % des gens qui rament sur cet outil-là. Alors qu'il est fantastique cet outil. C'est fou de pouvoir déterminer, de pouvoir situer une panne etc."

Il nous faut noter que le point de vue de cet individu sur cette formation contraste avec le regard de beaucoup d'autres salariés. En effet, cette formation sans être totalement dénigrée, est plutôt vue comme un moment "subi", et ceci parce que ce système d'aide au diagnostique (SAD) est aussi le premier pas vers la polyvalence, c'est-à-dire la possibilité pour les opérateurs/techniciens de tenter de réparer les pannes rencontrées sans faire appel au service de dépannage.

- **Une distinction importante des différentes formations**

Son intérêt pour la formation en général lui fait faire une nuance entre les formations d'habilitation, qui sont nécessaires, les formations qui sont obligatoires dont les habilitations font parties, et puis celles qu'il appelle les formations souhaitées.

" Quand je dis obligatoire c'est peut-être un peu... Alors il y a les formations d'habilitation, les formations nécessaires, et puis il y a les formations souhaitées, et puis, il y a les formations à l'engin pas trop le terme obligatoire, mais demain par exemple je vais en formation SIGP, ça c'est une formation..., ça c'est un souhait de

l'Usine, c'est pas moi qui l'ait souhaité, c'est l'Usine, mais... Il n'y a aucun problème. Pour moi ça va être de la connaissance en plus. Ça ne fait pas partie des formations de sûreté, d'habilitation etc.. C'est pour ça que quand je dis obligatoire c'est peut-être un petit peu... Oui on en fait pas mal quoi."

- **Les expériences : des refus récents qui contrastent avec ses expériences positives antérieures**

Il s'agit donc d'un individu qui est très en demande de formation et particulièrement actif, ou plutôt qui était particulièrement actif en matière de formation. Mais, le fait qu'on lui ait refusé des formations entraîne une certaine réticence durant les entretiens annuels. De ce fait il est maintenant complètement passif vis-à-vis de la formation, vexé qu'on ne lui ait pas accordé des formations importantes pour son travail.

"-Alors l'année dernière, pendant les entretiens annuels, est ce que vous avez demandé des formations ?

Très peu, très très peu,... Parce que, parce qu'il y a un ancien chef de service qui était au-dessus des chefs d'exploitation, il y avait un ancien responsable de service, il y avait donc l'ancien chef de service qui maintenant est parti, et moi j'étais à la rectification des meules, et..., suite à une formation sur les meules en local ici, il y a peut-être deux ans, on avait eu un gars de Saint-Étienne, un fabricant, un gars qui était descendu, alors le gars c'était pas un formateur né, mais super balaise, et le résultat de cette formation qui avait duré une journée... Oui il faut savoir qu'après chaque formation on a le service RH qui nous envoie un questionnaire... Donc on doit répondre, c'est comme un bilan de stage. Et moi justement ce gars là, alors c'est des formulaires ou dis je suis satisfait, pas satisfait... Souvent on répond pas, et là, moi j'avais regretté de ne pas faire de pratique, parce que le gars il était vraiment balaise, mais on pouvait pas aller sur les ateliers, parce que déjà il y a des gens qui produisaient et puis on avait même pas de maquettes, et en plus moi je trouvais que c'était du gâchis. Et donc c'est la première fois où j'ai fait un commentaire. Et à priori ce commentaire il a été lu parce que ça c'était en juin et je m'en rappellerai toujours, et septembre octobre, on a eu une formation centerless, et centerless, c'était le nom du fabricant à Saint-Étienne, et donc j'ai été programmé là-bas, le premier. Donc je me suis dit ils m'ont pris au sérieux. Et pour des raisons de production, on était hyper à la bourre, et toutes les formations ont été annulées en fin d'année. Donc je n'étais pas parti. Et depuis, donc je pense que ça fait deux ans maintenant, ça

devait être en septembre octobre 2004, et depuis tout le monde y est allé sauf moi. Alors est-ce qu'ils ont considéré que je l'avais faite... Et là ça part encore, ces jours-ci. Donc j'étais un peu dégoûté des formations.. J'ai dit à mon chef de quart tu m'en mets des formations si tu veux me les... J'ai fait un peu la moue. C'est pour ça que cette année, je sais même pas si j'en ai marqué. "

Sa mauvaise expérience en matière de formations est pour lui une raison de son manque d'intérêt pour les demander. Un lien peut être établi entre les demandes de formation d'un individu, ses expériences antérieures en matière de formation et la gestion qui en dépend.

"t oui il y a deux ans aussi j'avais marqué une formation, on a une formation au système d'aide au diagnostic qui s'appelle SAD, et c'est pareil, on a un outil qui est formidable et puis d'emmerdes toi. Et même en étant autodidacte, on se dépatouille, mais il manque des trucs comme en électricité sur les plans, il manque des trucs, il manque des trucs. J'ai pas fait de formation d'automaticien. Et j'avais demandé une formation là-dessus. Et là jusqu'à maintenant je l'ai pas eue. c'est un peu ça qui fait que... Je les ai estimé importantes, je les estimais très importantes. Ce sont des formations qui seront... Moi demain je vais faire SIGP, je vais apprendre quelque chose, mais alors deux jours, je sais que je peux m'en passer. Alors que cette formation là je l'avais réclamée, elle me semble primordiale, enfin du moins dans le confort où je travaille et même en terme de rentabilité, parce qu'au lieu de ramer devant une panne, c'est quand même une aide au diagnostic, si ça concerne l'automatisme, ou une condition de sécurité etc. on le voit tout de suite. Alors souvent bien sûr après 11 ans on va plus vite que le système d'aide au diagnostic, on le sait, mais c'est malheureux, demain je change d'installation, si j'ai pas cet outil je vais ramer. L'outil existe et on ne sais pas très bien s'en servir. Voilà il y a des aspects négatifs là. Bon comme partout. Donc voilà j'ai pas beaucoup formulé de demandes, mais si mon chef de quart me dit tiens, tu vas faire ça, moi je dis oui. C'est pour ça que je les ai pas demandées. SIGP, ça c'est sûr je l'ai pas demandé c'est certain."

On voit comment cet individu qui n'a pas pu avoir les formations qu'il juge essentielles et indispensables dans son travail, se retrouve à ne plus en demander et à être plutôt dans l'attente que son responsable hiérarchique lui dit d'en faire. Il est donc "preneur" des formations que lui propose l'entreprise, mais n'est plus demandeur de formation.

Ainsi, ces refus récents expliquent assez bien son comportement actuel en matière de formation. Mais, nous allons voir qu'il nous faut rechercher plus loin, la représentation positive qu'il en a, représentation telle, qu'un refus (ou une mésentente) dans ce domaine de la part de sa hiérarchie est pour lui un affront qui le touche intimement.

Pour présenter comment a pu se construire sa représentation de la formation, il nous faut retracer une partie de son parcours professionnel. Nous allons voir que ses expériences professionnelles l'ont amené à changer souvent de métier. Voici en quelques mots son parcours :

Il a quatre expériences professionnelles différentes. La première citée, débute en 1979 et finie en 1988. Elle concernait une entreprise d'approvisionnement général en électricité industrielle. Il a un emploi dans la gestion des stocks. Il ne fait qu'une seule formation à cette période. La seconde expérience professionnelle il l'a dans une entreprise prestataire en électricité, qui intervient sur un site d'exploitation nucléaire. Il occupe un emploi d'électricien. Cette période se déroule de 1989 jusqu'en 1993. Il fait dans ce cadre beaucoup de formations obligatoires, notamment en ce qui concerne la sécurité et la santé ainsi que les accès sur le site (les sites nucléaires nécessitent de nombreuses formations et habilitations). C'est à ce moment-là qu'il rencontre une personne ayant un BTS, personne avec laquelle il va se former et appréhender l'ensemble des "principes théoriques" en matière électrique. Nous verrons qu'il va s'agir d'une expérience forte en matière de formation.

Cette entreprise est rachetée par une autre structure, là-encore dans le cadre de l'électricité industrielle. Le site de rattachement et de travail changent, et il vient travailler dans l'Usine. Ce transfert est facilité par le fait qu'il a un accès "confidentielle défense" (cf. encadré 1). C'est donc de 1994 à 1999 que se situe cette période. Il entre comme salarié dans l'Usine en 2000. C'est dans cette quatrième entreprise, qui fera beaucoup de formations, notamment des formations de formateurs, mais c'est aussi là qu'il se verra refuser de formations, notamment une sur le système d'auto diagnostic.

<p>Les niveaux de classification : décret n°98-608 du 17 juillet 1998 relatif à la protection des secrets de la défense nationale</p> <p>-Très Secret Défense</p> <p>Réservé aux informations ou supports protégés dont la divulgation est de nature à nuire très gravement à la défense nationale, et qui concernent les priorités gouvernementales en matière de</p>
--

défense. Aucun service ou organisme ne peut élaborer, traiter, stocker, acheminer, présenter ou détruire des informations ou supports protégés classifiés à ce niveau, sans avoir été autorisé par le Premier Ministre ou le secrétaire général de la défense nationale (par délégation de signature). La reproduction totale ou partielle des informations ou supports protégés est formellement interdite.

-Secret Défense

Réservé aux informations ou supports protégés dont la divulgation est de nature à nuire gravement à la défense nationale. Sans autorisation préalable de l'autorité émettrice, la reproduction totale d'informations ou de supports protégés n'est possible qu'en cas d'urgence exceptionnelle.

-Confidentiel Défense

Réservé aux informations ou supports protégés dont la divulgation est de nature à nuire à la défense nationale, ou pourrait conduire à la découverte d'un secret de la défense nationale classifié au niveau "Secret défense" ou "Très secret défense".

Il a donc été amené à changer d'entreprise et à évoluer. Nous avons pu noter qu'en dehors de la dernière entreprise dans laquelle nous l'avons d'ailleurs rencontré, ses expériences de formation ont été assez réduites. Sauf, celle en compagnonnage avec un collègue de travail. Il nous en donne quelques détails :

"-Et vous avez eu des formations en électricité ?

Pas du tout, au départ je bricolais on va dire, et ensuite quand j'ai quitté (nom de sa première entreprise), c'est vrai que j'avais beaucoup de clients électriciens, et des regards sur des plans... Donc inconsciemment on acquiert quelque chose. Mais ça c'était très inconscient, je ne m'en rendais pas tellement compte. Et donc quand j'ai quitté cette entreprise, en 1989 je suis rentré dans cette boîte,..., et ils demandaient beaucoup d'expérience dans le bâtiment, et moi c'est vrai que je souffrais pas mal de théorie. Et quand j'ai été affecté à G2, G3, c'est-à-dire au démantèlement en 1989 de la centrale nucléaire, je suis tombé sur un BTS en électrotechnique. Et c'était un gars super sympa, et qui lui, manquait de pratique. Et puis sur l'installation G2, G3, c'était le démantèlement des réacteurs graffito-gaz, et en fait contrairement à ce que l'on peut penser, c'est que dans le démantèlement on refait du neuf aussi..., et le gars qui était très, très très bon, lui manquait de pratique. Donc en fait je l'ai pas mal dégrossi au niveau pratique et lui m'a hyper dégrossi en partie théorique. Ce qui m'a permis de lire des plans, mais tout seul sans formation. Et je suis resté cinq ans comme ça, on a fait pas mal de modification, en a fait des reports de salles de conduite, il y avait des immenses salles de conduite des réacteurs, et comme 80 %

étaient démantelés, les 20 % restants, il a fallu les déportés etc. C'est balaise. Et comme c'était motivant en plus.

-Et c'était une personne qui avait un BTS électrotechnique, et vous travaillez tous les deux ensemble ?

Oui c'est ça voilà mais là par contre j'ai pas eu de formation, c'était sur le tas. C'est pour ça que je me traite un peu d'autodidacte quoi. Et puis après ce qui manque après, c'est vrai que l'on en souffre..., comme ici quand on touche à l'automatisme, on rame un peu quoi. Une fois j'ai eu affaire à l'oscilloscope... c'est-à-dire que l'oscilloscope moi je l'ai vu qu'à l'hôpital quoi. Bon là je ramais quoi. Donc moi je l'avoue.... Alors que le gars qui va en formation c'est plus facile. Parce que c'est vrai que quand même il faut des bases."

Durant cette expérience professionnelle, il met en œuvre deux aspects de la formation (qu'il distinguera lui-même durant l'entretien) : la théorie et la pratique. Ces deux aspects apparaissent dans une des critiques qu'il fait d'une formation qu'il a suivie, mais aussi dans son rapport même à la formation. Il lui semble en effet nécessaire de faire des formations pour appréhender l'aspect théorique de son travail. C'est en cela qu'il a, de manière assez systématique, fait des formations une fois qu'il était dans son poste de travail.

Ainsi pouvons-nous ici voir une expérience de formation particulièrement marquante pour lui. Il est possible qu'il s'agisse d'un fait qui structure par la suite ses rapports à la formation, un élément de son "noyau dur" de sa représentation de la formation. Cette hypothèse se retrouve encore un peu plus marquée dès lors que l'on décrit ce qui va être pour lui une seconde expérience marquante en matière de formation, mais dans un sens négatif. C'est le cas déjà cité où l'entreprise lui refuse l'accès à une formation, et qu'une autre lui "passe sous le nez". C'est à partir de ce moment qu'il devient non pas passif en matière de formation, mais actif dans le statu quo, voire même, il a le sentiment de n'être absolument pas reconnu par l'entreprise. C'est en ce sens que nous pourrions parler de reconnaissance de et par l'entreprise, via la formation.

d. M. Décont - La formation : de la théorie et de la pratique

Nous allons voir dans cette partie le cas de M. Décont pour qui la formation doit recouvrir à la fois des caractéristiques très scolaires, mais qui doit aussi être suivie d'une mise en

pratique. Précisons ici qu'il s'agit d'un individu de 52 ans qui est entré dans l'Usine en 1993. Il est détenteur d'un baccalauréat et travaille au service de l'assemblage.

- **Logique d'action : un actif**

Il s'agit d'un individu que nous pouvons qualifier d'actif en matière de formation. Il a souvent eu recours à la formation dans son parcours professionnel. Qu'il puisse être qualifié d'actif vient du fait qu'il a été en demande de formation et que ces demandes ont été exclusivement faites en direction des formations internes à l'entreprise. Néanmoins, ce n'est pas pour autant qu'il fait régulièrement des formations. Il a en effet essuyé plusieurs refus de la part de ses supérieurs, refus qui ont laissé chez lui un goût amer et ceci du fait qu'il attendait beaucoup de la formation. Les deux extraits d'entretien permettent de cerner le lien entre sa déception devant le refus de son supérieur, et les conséquences de ces refus.

"-Et donc pendant cette période-là et il vous en a refusé des formations au management?

Oui voilà c'est ça.

-Et il y en a eu d'autres ?

Euh... C'était la plus importante.

-Et il vous en donné des explications ?

Oui ils ont dit que de toute façon ils estimaient qu'on n'en avait pas besoin c'est tout.

Ou encore :

"Honnêtement depuis deux ans je laisse tomber. Parce qu'il me propose des trucs mais c'est bon j'y vais, là j'en encore une ... si il y en a eu une qui est intéressante sur les normes transports, mais c'est une formation de trois heures, et c'est pareil, c'est pas de la formation, on nous donne les nouvelles normes de transport, on est remis à niveau, ce sont des rappels de consignes des trucs comme ça se sont pas des formations. Les formations intéressantes, je n'en fais plus, c'est que des petits trucs de 2 ou 3 heures."

Or, il s'agit de quelqu'un pour qui la formation était particulièrement importante. Nous allons voir qu'il a en effet une représentation très spécifique de cette pratique.

- **Représentation de la formation : de la formation formelle... et de la pratique**

Il a une représentation très particulière de la formation, parce qu'elle se doit d'être dissociée du travail et effectuée avec un formateur. Ces deux critères sont utiles pour définir la formation de type scolaire par rapport à d'autres types de formations (sur le tas par exemple).

"-Et donc pour vous il faudrait qu'il y ait quoi en plus pour que soit une formation?

Il faut que déjà il y ait une formation théorique pour expliquer ce que l'on fabrique à l'assemblage par exemple, et puis après, il faut que ce soit quelqu'un qui ait les compétences pour faire les formations pour expliquer, pour faire comprendre...

-C'est de dire qu'il y ait de la pédagogie ?

Exactement, et depuis que ce soit un petit peu programmé, un petit peu préparé. Nous donner un document quelque chose, autant pour celui qui va être formé que pour celui qui va former. [...] Mais une vraie formation il faut qu'il y ait de la théorie de la pratique est que ce soit fait par quelqu'un qui sache faire passer le message. "

Plus loin durant l'entretien, il nous précise ce qu'est pour lui une formation : un mélange entre de la pratique et du théorique.

"Là, dernièrement on a un nouvel emballage, qui s'appelle le MX8, donc on a démarré sans aucune formation, avec des documents des modes opératoires, ça n'a pas loupé, c'est catastrophe sur catastrophe, c'est à dire que même avec un document bien écrit, je défie qui que ce soit de faire, sur une installation compliquée, je défie et même quelqu'un de très intelligent, il ne peut pas s'en sortir. Alors après ils ont mis en place une formation, théorique et formation pratique. Bien faite, faite par des gens qui connaissaient bien le travail, là ça va impeccable. Mais si c'est fait comme ça, la formation alors oui on peut appeler ça de la formation, mais comme on fait après sur les postes de travail mais ça vaut ce que ça vaut."

Enfin, pour lui la formation doit être détachée du travail et "supervisée" par le service formation.

"Alors c'est vrai que sur certains postes de travail il n'y a pas vraiment besoin d'un formateur, mais au moins que quelqu'un de la formation dise, oui là ça peut être fait par quelqu'un de l'atelier, ça, ça doit être fait quand même par la formation, qu'en fait la formation organisée supervise le truc, qu'ils descendent dans les ateliers, pour voir si cela est faisable pour voir qui fait quoi, et pas balancer comme ça... Que ce soit plus organisé. Et puis que les gens qui sont en formation, eh bien qu'ils soient en formation, c'est-à-dire qu'ils soient détachés des effectifs. Ils sont en formation, ils ne sont pas là pour travailler, ils sont là pour se former, ils regardent, ils lisent les instructions en même temps, parce que nous on a tout un tas d'instructions pour le travail, donc chaque fois que l'on fait quelque chose on suit les instructions de travail."

De ce fait les formations qui ne recouvrent pas ces caractéristiques ne sont pas pour lui des formations. Sans l'aspect théorique et le cadre "scolaire", la formation n'est qu'un moyen pour la direction de se protéger juridiquement et de préserver son image de marque.

"On a eu des formations d'une journée, criticité, c'est pas que c'était inutile attention, radioprotection et tout, il y a des formations qui étaient très très bien, mais moi je n'appelle pas ça des formations, ce sont des rappels, des consignes. Savoir qu'il faut respecter les consignes de criticité c'est pas des formations, c'est de dire voilà les consignes sont présentées sous tel truc, mais ça c'est pas une formation. Eux, ils comptent ça comme une formation. Ce sont des rappels à l'ordre, c'est bien on sait ce qu'on fait au moins c'est quand même important,...

-Et vous vous appelleriez ça moyennement de la formation ?

Oui c'est du respect de consignes, on peut appeler ça... On ne peut pas appeler ça de la formation, la formation on vous apprend quelque chose sur un poste de travail ou sur le fonctionnement de l'usine. Non ça c'est respecter les consignes, c'est la mise à jour des consignes mais ce n'est pas la formation. Enfin c'est utile. Ils appellent ça comme ils veulent, et ils comptent ça comme de la formation... Et en plus, ça, c'est fait quand même par des gens qui connaissent bien, qui connaissent. Ce sont pas des opérateurs, ce sont des formateurs. Donc ça passe bien. Ça passe bien."

De manière à reprendre ce que nous savons de cet individu, nous pouvons dire qu'il est plutôt actif en matière de formation. Mais sa logique d'action se restreint à une partie seulement du spectre de formation tel que nous avons pu le définir dans ce travail : pour lui la formation doit être un moment séparé du travail, conduite par un formateur, avec un support

pédagogique. Nous retrouvons donc dans cette représentation la définition que donne Maroy et Fusulier (1994), sur la base d'une définition proposée par Perrenoud (1990)³⁹ Mais à cette première approche doit nécessairement s'ajouter un pan pratique à la formation. Ce sont pour lui ces deux phases garantissent la bonne qualité d'un apprentissage.

Or, nous allons voir que cet individu a eu des expériences de formation continue qui ont été vraisemblablement pour lui très marquantes, de telle manière que nous pouvons faire un lien entre la représentation et l'expérience qu'il a de cette pratique.

- **L'expérience de la formation : de la théorie et de la pratique**

Détenteur d'un bac, il entre dans une importante centrale nucléaire peu de temps après. Il est embauché comme décontaminateur. Pour tenir ce poste il fait une formation de trois mois, avec, comme il le dira lui-même de la théorie et de la pratique. Il intègre ensuite une équipe où il apprend son travail "sur le tas" avec l'aide des salariés les plus anciens. C'est cette expérience qui servira de référent tout au long de notre entretien et en particulier dans ses critiques de la formation mise en place dans l'Usine. C'est en effet sur ces critères qu'il s'appuie pour définir ce qu'est pour lui la formation et ce qu'elle doit être pour être efficace.

"Non, j'ai commencé j'étais décontamineur. Et c'est là qu'on a commencé, on faisait des formations très sérieuses. [...] Pendant trois mois. Oui, là ils ne lésinaient pas sur le nombre d'heures. De toute façon pour faire ce métier il fallait avoir un diplôme de décontamineur, et c'était trois mois de formation. Plus une formation après sur le terrain, en plus avec des anciens [...]"

-Et là, vous aviez trois mois de formation, et vous faisiez la formation sur le tas...

Oui on avait quelques heures de formation théorique, le matin c'était la théorie, ou c'était trois semaines de théorie, on avait fait trois semaines entières de théorie et puis après on avait fait de la pratique dans divers ateliers et puis on avait repris la théorie."

³⁹ Ils la définissent comme un "contrat didactique entre un formateur et un apprenant, pratique sociale distincte et séparée d'autres pratiques sociales, représentation et planification, transposition didactique, temps didactique, discipline intellectuelle et corporelle, critères d'évaluations, travail (apprentissage non spontané), finalisation sociale, autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux"

Cette expérience de la formation, expérience qui a été vraisemblablement marquante pour lui, reste donc un référent dans son analyse des situations de formation autant que des situations de travail, même s'il estime que l'investissement en formation tel qu'il était pratiqué dans son ancienne entreprise pouvait s'avérer "surdimensionné".

"Et moi ça fait 32 ans que je travaille, et là à la formation à l'usine d'à côté vous voyez que c'était vraiment surdimensionné, trois mois de formation pour être décontamineur ça pouvait être fait en moins de temps mais la formation elle y était, on sentait vraiment une envie, de leur part et si on se sentait pas bien, eh bien on avait le temps, on avait le temps. Ici vous avez pratiquement des équipes où il y a personne qui est formée."

e. Le cas M.Rock : un actif utilitariste

M. Rock est âgé de 26 ans et est entré dans l'Usine en 2004 au services des poudres. Il est détenteur d'un BTS. Il a une idée de la formation qui est différente de celle que nous venons d'observer. Nous allons voir qu'il estime que la formation doit nécessairement être corrélée à une mise en pratique de ce qui a été appris, mais que cette mise en œuvre n'est pas en soi un moment d'apprentissage.

- **Un rapport actif à la formation**

Il est assez actif en matière de formation. Par exemple pour l'année 2007 il avait fait des demandes de formations cariste et pontier toutes deux obligatoires. Ne les ayant pas obtenues, il fait le choix de les demander lors des entretiens annuels. Ce choix de formation est en parfaite adéquation avec la représentation qu'il a de cette pratique, c'est-à-dire une acception utilitariste, court-termiste et pragmatique en direction de formation de type technique. Il n'en reste pas moins un des rares à parler du CIF, qu'il compte bien utiliser pour approfondir et entretenir sa connaissance sur les automatismes :

"Parce qu'on a une formation personnelle à demander, et bon pour le moment j'ai pas pris le temps de faire ma recherche parce que je compte bien refaire une formation sur les automatismes"

des trucs comme ça, pour éviter de perdre mes acquis, et puis bon je ne me suis pas encore penché sur la question..."

Autre point qui montre son intérêt pour la formation, c'est le fait qu'aucune formation ne lui semble avoir été imposée. Pourtant, nous le stipulions, beaucoup sont tout simplement obligatoires dans cette usine et ceci du fait de la complexité de l'appareil de production de la dangerosité de la matière manipulée.

"-Est-ce que l'on vous a imposé des formations?

Imposées non, il n'y a pas eu de formations imposées, bon il y a des formations comme la formation SIGP, bon ben j'ai eu le papier comme quoi j'avais une formation, je me suis dit, eh bien allez c'est partie on va la faire, de toute façon ça peut toujours être bénéfique, donc moi je ne crache pas dessus. Toute formation est bonne à prendre. Enfin pour moi, parce que ça permet de connaître un peu mieux l'environnement de l'entreprise..."

Notre dernière précision sur cet individu est qu'aucune formation ne lui a été refusée.

- **Une représentation très utilitariste de la formation**

Pour lui la formation, c'est de la théorie qui doit être mise en pratique dans le travail :

"Pour moi la formation c'est on apprend quelque chose et derrière on met en pratique...Parce que sinon je ne vois pas l'intérêt de faire des formations s'il n'y a pas de pratique par derrière. "

D'ailleurs sa vision du compagnonnage va dans ce sens, puisque, malgré la piètre expérience qu'il en a eue, il continue à en avoir une excellente opinion.

"-Et donc vous en pensez quoi de cette histoire de compagnonnage?

Dans un sens si c'est bien suivi, ça peut être bien, même bénéfique, parce qu'au lieu de galérer pendant 6 mois à la machine, pour comprendre pourquoi on a tel défaut, pourquoi on fait ça, je pense que ça réduirait le temps de formation...

-Mais là c'est pas très bien suivi?

Il n'y a pratiquement pas de suivi. Et là non seulement on a des nouveaux, mais il n'y a personne, il n'y a aucun formateur titulaire qui suit la personne.

Au petit questionnaire sur le fait qu'il considère ou non certaines activités comme de la formation, il nous répondra que pour lui il ne voit absolument pas l'utilité d'activités comme les séminaires ou les conférences. Outre le fait qu'il ne s'agisse pas de formation, c'est bien la fonction même de ces pratiques qui peut être mise en cause, car il ne les considère ni comme du travail, ni comme de l'information, non plus nous l'avons dit comme de la formation. Juste quelque chose "d'inutile".

- **Une représentation et un rapport à la formation produits de ses expériences**

Il nous faut ici préciser que cet individu a eu un cursus scolaire en apprentissage. Mais, avant son entrée dans cette filière, il a rencontré vraisemblablement des difficultés certaines dans son parcours scolaire, difficultés qui bien souvent débouchent dans une filière professionnalisante ou technologique. Il nous explique donc comment s'être retrouvé dans un cursus où la formation donnait lieu à une mise en pratique concrète, a été pour lui révélateur de ses capacités :

"-Et ça en même temps cette vision là elle est assez bien lié à ce que vous m'avez dit de votre parcours. C'est-à-dire la volonté de faire une alternance par cet aspect pratique, et un parcours où la technique...

En fait entre la formation et la...surtout entre l'école et l'entreprise, l'avantage de l'alternance, et le fait de faire des formations dans les entreprises, on voit que la théorie que l'on a à l'école on s'en sert aussi bien dans l'entreprise.

-Donc pour vous il fait garder le lien entre les deux?

Voilà, et d'ailleurs quand j'étais en 6^{ème} je ne comprenais pas pourquoi on apprenait ça, et puis le déclic je l'ai eu quand j'étais en technologique...(rire)

-Où on met en pratique...

voilà, on met en pratique ce que l'on apprend...pour moi la formation c'est ni plus ni moins mettre en pratique la théorie...et puis après le reste c'est culture générale."

Cette expérience semble particulièrement déterminante dans le rapport qu'il entretient actuellement avec la formation. C'est en effet une explication de son "rejet" des formes trop scolaires de la formation telles que les conférences ou les séminaires dont il ne voit pas l'utilité (réponse au petit questionnaire de l'entretien).

Il fait, dans le cadre de cette première entreprise dans où il est en alternance, des formations sur le poste de travail. Ces formations pèseront dans son embauche l'année suivante.

"Quand j'ai fait mon BEP, la première année je crois qu'il fallait que l'on fasse trois semaines de formation, et la deuxième année je crois que c'était pareil.

-Et là vous avez travaillé les deux années à cet endroit?

A cet endroit oui, et puis les étés c'était pareil, parce qu'ils étaient contents des formations que je faisais chez eux....parce qu'au départ, ils voulaient me passer par intérim, parce qu'il y avait pas mal de monde qui avait changé entre temps, sur la deuxième année, et quand j'ai voulu justement me faire embaucher là-bas, le mec il voulait absolument m'embaucher par intérim et donc quand je lui ai expliqué que j'avais fait mes formations que j'avais travaillé quelques étés de suite chez eux, par derrière il m'a dit c'est bon...Parce qu'en fait il avait vu que je connaissais la boutique."

Dans une autre entreprise où il entre aussi en alternance, là encore il a une expérience de la formation qui est pour lui très positive, mais aussi entièrement intégrée à son travail. De

plus c'est dans cette entreprise qu'il apprend l'utilisation d'un outil informatique (le graphset). La connaissance de cet outil par sa pratique le rend à l'aise, lorsqu'il retourne à l'école.

"-Est-ce que vous avez fait le SAD?

Le Sad je l'ai appris sur le tas, et puis bien vu que j'ai fait pas mal d'automatisme, le graphset c'est presque du facile. Quand je faisais mon BTS j'avais facile 2 à 3 ans d'avance sur les autres grâce à mon entreprise parce que l'on ne faisait que ça.

-Donc de vous retrouver devant ce genre d'outil...

ça ne m'a pas dérangé. Bon j'ai eu du mal à comprendre son fonctionnement, même encore maintenant, j'ai un peu... bon j'ai beaucoup de facilité, mais il y a des endroits où je butte un peu, mais j'arrive à m'en sortir. "

• Les liens entre expérience, représentation et pratiques de formation

Il s'agit d'un individu qui est actif en matière de formation, mais en direction de formation très pratique et directement en lien avec le travail. On peut y voir un lien avec son parcours professionnel et son parcours scolaire. Initialement en échec scolaire, il trouve un salut dans l'entreprise où il travaille en alternance. Son apprentissage le démarque des autres élèves et d'être même largement en avance dans certaine discipline. Il trouve donc une réalisation personnelle possible dans ce cadre. L'entreprise devient pour lui un endroit qui change son regard sur lui-même. En ce sens, nous pouvons retrouver cette représentation positive de l'entreprise dans ses discours et ses positionnements vis-à-vis de celle dans laquelle il se trouve actuellement. C'est par exemple un des éléments qui expliquerait pourquoi, malgré la nécessaire intervention des syndicats pour qu'il soit définitivement embauché, il ne nourrit absolument aucune animosité envers celle-ci. Dans son discours il ne se dissocie d'ailleurs jamais de l'entreprise. Il n'utilise pas le moi et eux qui caractérise le positionnement de certains autres salariés. Dans la même ligne, il se distingue très largement du positionnement des syndicats et même de toutes relations avec eux.

Ainsi, l'expérience positive d'une forme particulière de formation laisse des traces importantes sur son comportement vis-à-vis de cette pratique, et ceci d'autant plus que sa représentation de la formation est en parfaite adéquation avec celle de l'entreprise.

f. M. Lemaudit : un actif en externe

M.Lemaudit est âgé de 56 ans, proche de la retraite. Il fait parti du département industriel et n'a aucun diplôme (niveau troisième). Il est entré dans l'Usine en 1993.

- **Logique d'action: un individu très actif en externe**

Il s'agit d'un individu qui est très actif en matière de formation, mais exclusivement en dehors de l'entreprise et en direction de formations qualifiantes et diplômantes. Elles ont donc une forme très scolaire. Il a en effet engagé très récemment une validation des acquis de l'expérience. De même qu'il suit une formation qui prend la forme de séminaires annuels.

- **Une représentation multi-forme de la formation**

Il a une représentation de la formation à double étage. Comme expérience, il appelle formation, des pratiques effectuées autant sur le tas, que dans des salles et ceci qu'elles soient ou non qualifiantes. Mais cette représentation n'est pas effective lorsqu'il est interrogé sur les pratiques en vigueur dans l'entreprise, puisqu'il en est très critique. Il a une croyance forte en la formation.

- **Des expériences de la formation de formes et de lieux variés**

Ses expériences de la formation sont très variées. D'abord en dehors de l'entreprise au début de sa vie professionnelle, puis au sein de l'entreprise lorsqu'il entre dans une grande entreprise du nucléaire, et enfin encore en dehors de l'entreprise alors qu'il se trouve toujours dans l'Usine. Dans cette dernière période, il se tourne vers de la formation qualifiante (CIF, VAE, FAC...).

De nombreuses expériences de la formation sont à mettre à son actif. Elles sont de formes multiples. Très formelles, avec l'acquisition de compétences en informatique à ses propres frais ceci dans l'optique d'un changement de métier, seul et en auto formation durant une période de chômage dans sa première entreprise du secteur du nucléaire, des formations qu'il nomme lui même "officielles" de type stage, mais aussi sur le tas avec son supérieur qui lui apprend "un grand nombre de choses", enfin, toujours dans cette entreprise des formations dans des séminaires et des réunions. Il a donc une expérience de formation extrêmement

riche, ce qui laisse penser qu'il a une croyance forte en la formation. Ainsi, ses envies et besoins actuels de formation le portent vers des apprentissages en dehors de l'entreprise dans laquelle il se trouve. Laissons pour le moment de côté la forme que prend sa pratique actuelle, puisque nous verrons qu'elle est intimement liée à son positionnement dans l'entreprise, pour ne retenir ici que ce que l'on peut appeler son appétence pour cette pratique. Elle est en effet telle, qu'il met en œuvre des processus de reconnaissance et de formation en dehors de son travail et donc sur son temps libre. De ce fait, il nous paraît difficile de ne pas lier ce comportement aux multiples expériences de formation qu'il affiche lors de l'entretien.

g. M. Vinci : la formation diplômante

M.Vinci est âgé de 54 ans, il travaille au service de la sûreté sécurité de l'Usine et a un diplôme de niveau III (BTS) obtenu en formation continue.

- **Logique d'action : de la formation diplômante**

Il s'agit d'un individu qui a eu un cursus très ascendant. En effet il est passé de technicien à agent de maîtrise, et ceci avec l'aide de la formation continue. A 54 ans, il s'estime lésé par l'entreprise qui ne veut pas lui reconnaître le dernier échelon avant un passage cadre. De ce fait il engage un processus de formation continue diplômant et utilise à la fois la VAE, le DIF et le CIF, pour pouvoir obtenir un diplôme d'ingénieur.

- **La représentation de la formation**

Ses premiers mots de l'entretien, sont pour Léonard de Vinci, et font référence à la nécessité de se former toute sa vie.

"-Est-ce que vous avez déjà fait des formations ?

J'ai passé ma vie à faire des formations."

La formation est donc pour lui particulièrement importante et au travers de laquelle il nourrit des espoirs importants. Ces espoirs sont liés à la reconnaissance de ses qualités, comme il nous le confiera au moment de notre rencontre. Cette volonté de reconnaissance est d'ailleurs la principale raison de sa reprise d'étude. Là-encore, nous allons voir que cette

croyance dans la possibilité que la formation puisse remplir cette fonction est le produit d'une expérience de cette pratique.

- **L'expérience de formation : un parcours professionnel ascendant**

Bien entendu beaucoup d'expériences sont à mettre à son actif, mais il nous en signale une en particulier qui selon lui a été marquante. Il s'agit d'une rencontre qu'il a faite dans le cadre d'une entreprise où il a travaillé. C'est une personne avec qui il nous dit avoir fait du compagnonnage dans le domaine de l'architecture. Ce n'était pas un compagnonnage organisé par l'entreprise, mais plutôt une collaboration du fait des affinités existantes entre eux. Il nous dira que c'était la première formation professionnelle dans le cadre de sa carrière professionnelle. Sur la base de cet intérêt pour la formation, il nous décrit une autre expérience qui est beaucoup plus en lien avec la récente logique d'action qu'il met en œuvre. Il nous l'explique lui même :

"Alors là j'en avais quand même... Depuis que je tournais et virais autour, ça faisait 10 ans, je n'arrivais jamais à atteindre ce que je voulais. Et j'ai appris qu'il y avait les cours du CNAM, les cours du soir. Alors là j'ai demandé pourquoi il ne voulait pas me passer technicien supérieur, et ils m'ont dit que j'avais pas de diplôme, donc que j'avais été embauché niveau bac et que le niveau BTS ne les intéressait pas. Bon eh bien je leur ai dit O.K.. Bon en 1982; j'avais 30 ans donc j'ai fait les cours du soir du CNAM. Donc j'ai repris le premier cycle, donc c'était le niveau DUT mesure physique. Donc j'ai passé toutes les UV et j'ai obtenu mon diplôme du premier cycle, et là je suis allé voir ma hiérarchie, j'ai dit eh bien voilà j'ai mon diplôme. Et ils m'ont dit O.K., au prochain avancement tu passes technicien supérieur. Ça s'est passé comme ça. En 1985 donc je suis passé technicien supérieur."

Puis, il continue les cours du soir et obtient à la fois un diplôme mais aussi une reconnaissance professionnelle :

"En 1989 j'ai arrêté le cycle B (cursus CNAM) parce qu'au niveau de la famille je n'y arrivais plus. Donc le cycle B ça m'a fait passer technicien principal c'est-à-dire le niveau cinq, l'encadrement. Donc je suis passé .4.1, .4.2, .4.3 et donc technicien supérieur, et puis 5.1. technicien principal. Voilà j'étais dans la cour des grands,

j'étais content, parce que je m'étais bougé pour arriver à ça, alors ma hiérarchie et bien elle a validé tous mes acquis, j'ai eu de la reconnaissance, j'étais satisfait de mon parcours professionnel."

Cette expérience de formation lui a apporté une reconnaissance professionnelle importante. De ce fait, il est aisé de comprendre qu'aujourd'hui il souhaite passer ingénieur et obtenir une ultime reconnaissance, il utilise donc la formation et l'ensemble du dispositif à sa disposition. Nous pouvons ainsi dire qu'il réitère un processus qui a été déjà une fois le sien.

h. Mme Pessime: des formations personnelles

Mme Pessime est secrétaire de direction. Elle est âgée de 46 ans et détentricrice d'un BTS obtenu en formation continue. Elle est entrée dans l'Usine en 2001.

- **Logique d'action : une active dissociant sphère professionnelle et sphère privée**

Globalement elle est très active en matière de formation, puisqu'elle en a fait beaucoup tout au long de sa vie professionnelle. A chaque fois les objectifs en matière de formation étaient très bien délimités. Récemment, elle fait des demandes de formation uniquement dans le cadre du "développement personnel", et plus précisément en direction de formations à l'analyse transactionnelle. Elle a d'ailleurs passé un accord implicite avec son supérieur : En "échange" de son "investissement" dans le travail, elle fait une année sur deux une formation dans ce domaine particulier.

- **La représentation plurielle de la formation**

Elle estime que la formation a plusieurs fonctions : c'est d'abord un atout sur le marché du travail (mais il faut qu'elle soit qualifiante); elle sert au maintien dans l'emploi et dans le poste, c'est alors selon elle à l'entreprise de palier ces besoins; enfin elle pense que la formation facilite un développement personnel et c'est pour cela qu'elle fait des demandes de formation en direction de formations "personnelles".

Nous pourrions dire qu'elle a une croyance certaine dans la formation, puisqu'elle est active dans cette pratique et aussi parce qu'elle est convaincue de ce qu'elle peut lui apporter.

Comme tous l'individus présentés dans cette partie, elle a eu aussi des expériences dans le domaine de l'apprentissage, expériences qui expliquent cette croyance, sa multiple représentation de cette pratique ainsi que ses récentes logiques d'action dans ce domaine.

- **Les expériences de formation : de la sphère privée à la sphère professionnelle**

L'expérience la plus importante qu'elle nous décrit concerne une période où elle travaillait dans une mine d'Uranium qui est aujourd'hui fermée. Elle possédait alors un bac en secrétariat. Ne voulant pas quitter sa région d'origine, elle décide de faire une formation par correspondance dans le but d'obtenir un BTS en secrétariat de direction. Deux années seront nécessaires pour obtenir ce diplôme. Mais, il ne sera pas suffisant pour qu'elle trouve un emploi. Elle sera alors contrainte à la mobilité géographique.

Plus récemment, elle nous décrit ses deux "expériences originelles" qui seront les débuts de demandes de formation dans l'analyse transactionnelle.

"Moi j'ai été demandeuse de ça (l'analyse transactionnelle) parce que j'avais un vécu de ça...et qu'il m'avait séduite quelque part...j'en avais fait deux, voilà, deux qui m'avait intéressée."

Depuis ces deux expériences, elles ne cesse de faire des demandes de formation dans ce domaine, sans pour autant que les autres domaines ne soient laissés de côté. Elle n'hésitera en effet plus, dès ce moment, à partir en formation lorsque cela lui sera nécessaire, et ceci malgré de multiples réticences dues à sa personnalité plutôt réservée.

i. M.Rode.... un pro-actif en formation

Nous allons voir que M.Rode est un actif de la formation, mais que cette appétence se combine avec une représentation particulièrement nourrie de cette pratique. Il s'agit d'un individu qui est au service de sûreté sécurité comme ingénieur. Il est âgé de 32 ans et est entré en 2004.

- **Logique d'action : un pro-actif**

Nous allons voir qu'il est très actif en matière de formation et qu'il se qualifie d'ailleurs lui-même de "pro-actif".

"-Et donc c'est vous qui avez demandé cette formation (l'école du PU⁴⁰) ?

En fait ça fait partie du cursus, mais si on ne pousse pas pour l'avoir, on insiste pas non plus pour qu'on l'ait. Je sais que ça marche beaucoup comme ça entre guillemets dans la formation, j'ai toujours pensé qu'on pouvait s'inscrire avec son chef: " ce serait bien que tu fasses ça, ce serait bien que tu fasses ça", mais si derrière l'intéressé ne pousse pas, ou ne s'assure pas que c'est bien dans la lignée ou que les personnes de la formation sont au courant... moi je vois souvent Monsieur (le responsable formation)..., je sais que si je ne passe pas par lui, ça peut tomber dans les oubliettes, et à la fin de l'année... "Ah eh bien tu ne l'as pas fait et c'est pas grave tu l'auras mais l'année prochaine". Moi j'aime bien être un peu pro-actif. J'aime bien aller au devant pour être sûr que c'est bien pris en compte. Autant PR 1 (formation en radioprotection), c'est fait parce que c'est légal, et dans l'école du PU, on dit qu'il faut le faire mais si on ne pousse pas un peu pour le faire à la rigueur ça passe à la trappe."

Il fait des demandes de formations prévues dans le cursus d'intégration des ingénieurs nouveaux entrants.

"J'ai fait aussi récemment "connaissance du combustible", donc c'est deux jours et ça c'est fait à Lyon, et c'est pareil c'est quelque chose que j'ai demandé à faire, qui est dans le cursus, et c'est vraiment des formations je vais dire qui permettent d'être opérationnel sur le terrain de comprendre ce que l'on fait à l'Usine, c'est améliorer un petit peu son bagage technique sur le quotidien, sur le terrain. Pour être au courant de ce que l'on fait."

Il nous confirme plus loin que cette approche pro-active, c'était une démarche qu'il pouvait aussi faire avant qu'il ne soit dans l'Usine.

⁴⁰

Il s'agit d'une formation qui est effectuée par les cadres qui ne viennent pas du milieu du nucléaire.

"-Et ça, c'est ce que vous faisiez déjà avant, la démarche proactive?

oui, c'est un peu je dirais... Comme là (il me montre la période où il était ingénieur d'exploitation dans son emploi précédent), il fallait vraiment le justifier qu'il fallait une formation, donc il fallait en effet prendre son bâton de pèlerin et aller voir toutes les personnes qui s'occupent de la formation, pour les convaincre qu'il fallait la faire. Surtout les personnes qui avaient le budget. Donc là c'est un peu la même philosophie, je pense beaucoup plus light, parce qu'il suffit de dire ce serait bien que je la fasse pour que M. (le responsable de la formation l'inscrive). Parce qu'il a un budget formation beaucoup plus intéressant."

Cet extrait d'entretien anticipe sur les expériences de formation qu'il a pu avoir antérieurement, expériences qui ont défini chez lui une logique d'action spécifique vis-à-vis de cette pratique.

• La formation : un apport à la fois technique, évolutif et d'"ouverture"

Il utilise la formation à la fois pour s'"ouvrir l'esprit", évoluer dans l'entreprise et résoudre les problèmes concrets qui encombrant son travail. Il nous le dit lui-même.

"Donc pour l'année prochaine je vais continuer ma formation en anglais, je vais refaire une formation université groupe, pour l'ouverture d'esprit, pour le reste je pense que ça dépend un petit peu de la progression professionnelle. Comme je suis ingénieur sûreté d'exploitation et que c'est un poste d'entrée sur l'Usine, je pense que je vais pas tarder à changer. Donc suivant le poste auquel je vais accéder je pense que je vais prendre une formation spécifique. Si j'ai des lacunes je pourrais voir quelle formation peut me permettre de pallier ces lacunes."

La formation est donc aussi pour lui une possibilité d'ouverture d'esprit, d'ouverture sur d'autres problématiques que celles directement liées au travail. Il ajoute d'ailleurs que cela fait partie d'un "luxe" auquel il estime pouvoir accéder aujourd'hui, et permise grâce à l'entreprise.

"Et c'est là où il y a un gros décalage par rapport à l'entreprise où j'étais avant, c'est qu'ici il y a les grands moyens pour ce style de formation, c'est vrai qu'on ne peut pas dire que ça rapporte quelque chose du jour au lendemain, mais je... on se sent dans un groupe, on se sent un petit peu choyé, dans un petit cocon, on discute entre nous. Enfin on sort complètement du cadre du travail, c'est vrai que c'est plaisant, ça coûte beaucoup d'argent, mais aujourd'hui le groupe a les moyens de le faire, c'est très plaisant d'y participer..."

-cela crée une identité?

Oui tout à fait, on se sent appartenir à un groupe. Et c'est vrai que c'est la première chose, par exemple le groupe demain réduit les coûts, c'est la première chose qui saute. Mais aujourd'hui, même si le groupe a des prérogatives pour réduire les coûts, aujourd'hui ils ont encore suffisamment de moyens et je dirais de recul pour dire que ça portera ses fruits tôt ou tard. Les gens ont une identité groupe, qui dans le quotidien se traduit certainement par des gestes ou des attitudes qui font que l'entreprise progresse même si on ne peut pas chiffrer. On ne peut pas dire il fait cette formation et se dire c'est 10 euros de gagner. C'est un luxe, mais c'est très plaisant. Je sais que moi c'est une des raisons, enfin une des raisons non dites qui fait que je suis parti de mon entreprise précédente, c'est vrai qu'on se sentait de plus en plus oppressé, de moins en moins d'ouverture d'esprit, de moins en moins de déplacement et de visites de clients, c'est pas grand chose, mais c'est des choses qui permettent de se sentir fier d'appartenir à des groupes et avoir envie d'y rester. Mais en arrivant dans ce groupe, c'est assez clair que c'est quelque chose que j'ai retrouvé et que je suis content d'avoir retrouvé."

La formation est aussi pour lui un moyen de montrer sa reconnaissance vis-à-vis de l'entreprise, mais aussi sa motivation dans le travail.

"Et en plus je trouve que c'est pas plus mal de dire que l'on veut faire une formation et de dire qu'on a envie de la faire, et de dire que c'est pour son bien et le bien de l'entreprise. Je trouve, entre guillemets, que c'est la moindre des choses de montrer de l'intérêt pour ce qu'on va faire. C'est pas faire de la formation pour se balader. Enfin c'est pas trop mon état d'esprit. Ça vient certainement de ma culture d'avant, qui fait que je sais ce que c'est qu'un sou...(Rires)... Donc en général j'aime bien montrer mon intérêt pour la formation que j'ai envie de suivre."

Enfin, la formation c'est aussi pour lui une façon d'apprendre des choses sans nécessairement que cela concerne le domaine professionnel.

"[...] moi c'est pareil j'ai besoin, j'ai envie de sortir pendant trois jours du boulot, et aller dans un endroit où on ne connaît personne, et apprendre des choses sur quelque chose qu'on ne soupçonne même pas que ça existe en y arrivant. Moi j'aime bien, je trouve que c'est vraiment... encore une fois ça sert tous les jours et pas seulement dans le milieu professionnel. C'est quelque chose qu'on apprend pas à l'école, parce qu'on ne peut pas tout apprendre non plus. Mais moi je trouve ça très intéressant."

- **L'expérience de la formation : des demandes de formation en lien avec des frustrations antérieures**

Comprendre l'expérience de la formation que peut avoir cet individu requiert un éclaircissement sur son parcours professionnel. M.Rode âgé de 32 ans, a un diplôme d'ingénieur obtenu en 1997. Il n'a eu qu'une seule expérience professionnelle importante. Or, parce qu'un nombre important de travaux l'ont montré, nous savons que "l'appétence" vis-à-vis de la formation est proportionnelle au niveau d'études des individus (Fournier 2004, Gadéa et Trancart 2003, Trautmann 2003). Ainsi, pourrions-nous postuler que l'expérience positive de la formation donnant lieu à une réussite scolaire de haut niveau, peut-être un élément explicatif d'une représentation positive de la formation. Cette représentation positive et donc l'intérêt de cet individu pour la formation, pourrait bien venir de son cursus scolaire qui est encore assez proche dans le temps (il a été diplômé en 1997) pour entraîner des "réminiscences". Nous pensons donc que ce sont ces réminiscences qui ont amenées chez lui le sentiment de frustration lorsqu'il s'est retrouvé dans une entreprise où le budget ne lui permettait pas des départs en formations.

"Il y aussi une formation que je suis actuellement, et je trouve que c'est très très bien d'avoir ce genre de formation à l'Usine, ce sont des formations d'anglais. Moi je me suis inscrit dans cette dernière et j'étais demandeur, parce que je n'ai pas un niveau d'anglais..., bon je me débrouille, mais c'est loin d'être fluide, et encore une fois dans mon entreprise antérieure je l'avais demandée plusieurs fois parce que je

sentais que j'avais un besoin dans le travail, d'autant plus que dans cette entreprise on était en contact avec une entreprise américaine, et on avait des voyages, des échanges techniques . Donc je sentais que j'en avais besoin et on me disait : " c'est bon, tu te fais comprendre ça suffit" . Et moi j'avais envie, je sentais que je n'étais pas au niveau par rapport à mes collègues et j'avais envie de progresser. Je n'ai pas pu avoir cette opportunité là parce qu'il n'y avait pas d'argent."

L'appétence vis-à-vis de la formation était donc présente chez lui, ce qui lui a valu des frustrations. Rappelons enfin que c'est aussi l'expérience de la formation dans cette entreprise qui le fait aujourd'hui agir de manière "pro-active" et ceci parce qu'elle a été assez rare au cours de sa première expérience professionnelle . Son comportement actuel vis-à-vis de cette pratique peut donc venir de la combinaison de ces deux expériences fortes de la formation : la première, au cours de son cursus scolaire, qui a déclenchée chez lui des envies de formation; la seconde qui a pu formater la forme de son rapport à cette pratique. C'est cette appétence-frustration qui pourrait expliquer son comportement "pro-actif" en matière de formation.

1. Les liens entre logique d'action, représentation et expérience

Nous allons dans cette section revoir les résultats que nous venons de détailler, en reprenant les liens qu'il nous a été possible d'établir entre l'expérience de la formation et trois éléments qui déterminent un rapport spécifique (une logique d'action) à cette pratique : l'appétence, la forme de la formation et sa représentation.

- **Expériences et appétence**

Nous avons vu que deux postures vis-à-vis de la formation étaient possibles. Le fait d'être actif, ou celui d'être passif. Des nuances peuvent être faites au sein de ces deux grandes tendances, comme par exemple M.Malaimé que nous avons qualifié d'actif contrarié. Tous ces exemples ont en commun de montrer les liens entre les expériences de formation et l'appétence à cette pratique. Pour résumer, plus le recours à la formation a été récurrent, plus l'appétence est importante. De même, plus les expériences ont été positives, plus l'individu est actif en la matière. Inversement, moins l'individu a eu recours à la formation ou si cette expérience a été négative, moins l'envie se fait entendre à l'accès à la formation.

- **Expériences et forme de la formation**

Deuxième point qu'il nous paraît intéressant de soulever, c'est la forme de la formation. Nous tenons ici à préciser ce que nous entendons par forme et le domaine que cela concerne. Il faut en effet bien distinguer la forme du recours à cette pratique, de la prise en compte de celle-ci. Lorsque nous utilisons la notion de forme, ce sont à ces deux dimensions auxquelles nous faisons référence. En d'autres termes, nous avons laissé aux individus le soin de déterminer ce qui leur semblait être pour eux de la formation, et ceci en tentant de ne pas influencer sur leur représentation. Nous avons considéré comme de la formation ce qui est pour eux de la formation. Ainsi, trois formes distinctes ont pu être mises ici au jour : la forme scolaire de la formation, forme scolaire que nous avons pu préciser dans cette partie et que nous ne rappelons pas ici; la formation sur le tas, c'est-à-dire l'apprentissage d'une activité (ici professionnelle) effectuée dans les futures conditions de travail qu'il trouvera. Et enfin, une situation intermédiaire, c'est-à-dire l'alternance entre les deux pôles sus-cités.

Là-encore, les expériences antérieures de formation ont eu des effets sur la forme de recours à la formation que les individus déclarent. On s'aperçoit que ceux qui ont souvent eu accès à la formation de type formelle, ont tendance à estimer leur recours à la formation plus fréquent, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à percevoir plus souvent leurs pratiques comme relevant de la sphère de la formation. Inversement, ceux qui ont eu accès à des formes moins formelles d'apprentissage, ont tendance à estimer leurs pratiques formatives plus restreintes. En d'autres termes, l'expérience de la formation formelle agrandirait le spectre de perception de forme d'apprentissage. C'est du moins le constat qu'il est possible de faire à partir de la comparaison entre M. Rode et M. Joit, dont la perception de l'acte formatif est liée à la représentation qu'ils ont de cette pratique.

- **Expériences et représentation de la formation**

La représentation de la formation peut être de manière assez simpliste cloisonnée en trois domaines : Le changement de métier, la résolution de problèmes et l'ouverture d'esprit. La première conception fait appel à la notion de changement professionnel. La formation peut en effet autant intervenir dans le cadre d'une progression que d'une régression professionnelle. La résolution de problèmes fait référence à une utilisation de la formation extrêmement pragmatique qui vise à palier un problème précis qui a été rencontré. Enfin, les formations pour l'ouverture d'esprit concernent des dimensions moins professionnelles, même s'il y a

toujours un rattachement à cette sphère. Là encore il est remarquable que plus un individu a accès à la formation, c'est-à-dire plus il a eu d'expériences de formation, plus sa représentation de la formation aura tendance à intégrer ces trois domaines de la formation. Notons entre parenthèses que la notion d'ouverture d'esprit est très souvent usitée par les personnes qui ont un diplôme élevé. Inversement, moins l'expérience de la formation a pu être importante, plus cette pratique se réduit souvent à l'une des ces trois dimensions, avec un privilège pour la résolution de problèmes. Nous pourrions de fait dire que les expériences de formations multiplient les occasions de percevoir les différentes fonctions possibles de cette pratique.

Au final, l'expérience de la formation nous paraît être en lien très proche avec la forme de la formation, ainsi que la représentation que les individus en ont. Ainsi, plus l'expérience est importante, plus les formes de formation prises en compte sont importantes, et plus la représentation de la formation est large. Inversement moins l'expérience est importante, moins les formes des formations prises en compte sont importantes et moins la représentation que l'on en a est importante.

• Expériences et logiques d'action

Le tableau que nous présentons ci-dessous est une synthèse des différents éléments que nous avons pu rencontrer au cours des entretiens que nous avons pu effectuer. Les neuf salariés que nous venons de présenter composent des cas singuliers et spécifiques, même s'il ne s'agit que de résumés de situations. L'objectif qui a prévalu à la mise en œuvre de ce tableau concerne d'abord la mise en relation entre les différents éléments, mais aussi la mise en exergue des différentes logiques d'action.

Tableau 8. Synthèse des liens empiriques entre expériences de formation et logique d'action en direction de cette p

	Logique d'action	Forme du rapport actuel	Contexte du recours	Représentation	Expériences marqua
					Intensité
M.Mineur	Réticent	Sur le tas	-Internalisation et professionnel	-Changement de métier	Rares et une fois pour changement de métier
M.Joit	Passif	Sur le tas	-Internalisation et professionnel	-Résolution de problèmes	Rares et Une fois pour changement de métier
M.Malaimé	Actif contrarié	Sur le tas	-Internalisation et professionnel	-Résolution de problèmes -Changement de métier -Ouverture d'esprit	Recours réguliers mais refus
M. Décont	Actif	Théorie et pratique	-Internalisation et professionnelle	Résolution de problèmes	Recours réguliers

M.Rock	Actif	Alternance	-Internalisation et professionnelle	Résolution de problèmes	Recours réguliers
M.Lemaudit	Très actif	Stage et qualifiant	-Externe et professionnel	-Résolution de problèmes -Changement de métier -Ouverture d'esprit	Recours très réguliers
M.Vinci	Très actif	Qualifiant	-Externe et professionnel	-Reconnaissance	Recours très réguliers
Mme Pessime	Très active	Stage	-Interne et personnel	-Changement de métier -Ouverture d'esprit	Recours très réguliers
M.Rode	Pro-actif	Stage	-Internalisation et professionnel	-Résolution de problèmes -Changement de métier -Ouverture d'esprit	Recours très réguliers
Résumé des possibles	-Réticent -Passif -Actif contrarié -Actif -Très actif -Pro-actif	-Sur le tas -Alternance -Stage -Qualifiant -Diplômant	-Interne -Externe ----- -Professionnel -Personnel	-Résolution de problèmes -Changement de métier -Reconnaissance -Ouverture d'esprit	-Recours rares -Recours réguliers -Recours très réguliers

Conclusion du chapitre 2

Dans ce second chapitre, nous avons souhaité montrer que les logiques d'action en direction de la formation étaient le produit des expériences antérieures de cette pratique. Le détour par la notion de représentation nous a permis de percevoir deux choses : d'abord un noyau central de cette représentation de la formation que l'on pouvait isoler. Nous estimons que cet élément se constitue à partir de l'idée sociétale de la formation, idée qui laisse penser que la formation peut être quelque chose de positif et de bénéfique (Cf. chapitre 1). Autour de ce noyau, viennent alors se greffer les expériences de cette pratique, avec en premier lieu l'expérience de la scolarisation. Nous pourrions d'ailleurs ici faire un lien avec le fait que les plus diplômés sont aussi les plus "demandeurs" en matière d'éducation post-scolaire. Il n'en reste pas moins que ces diverses expériences viennent modifier et transformer le noyau central, entraînant une transformation de la représentation et, par voie de conséquence, une modification des logiques d'action. Le résultat de ce processus constitue ce que nous avons appelé l'"identité de formé".

Ce processus se présente ainsi :

Graphique 8: Mécanisme initial du rapport à la formation en dehors de la prise en compte du contexte



Sur la base de ce premier schéma, nous pouvons maintenant reprendre les données empiriques de ce chapitre.

Tableau 9. Liens entre expériences de formation et logiques d'action en direction de la formation⁴¹ (cf. annexe 14)

Expériences marquantes			Représentations	Logiques d'action		
Intensité	Forme	Contexte		Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recours
Rares	Sur le tas et stage	Non-formelle et informelle	Résolution de problèmes	Passif ou réticent	Sur le tas	Interne et professionnel
Réguliers mais refus⁴²	Stages et en compagnonnage	Formelle interne, informelle et professionnelle	Résolution de problèmes	Passif (actif contrarié)	Sur le tas	Interne et professionnel
			Changement de métier			
			Ouverture d'esprit			
Recours réguliers	Alternance	Formelle interne	Résolution de problèmes	Actif	Théorie et pratique	Interne et professionnel
		Professionnelle				
Recours très réguliers	Stages, sur le tas, auto-formations...	Formelle interne et externe	Résolution de problèmes	Très actif	Stage et qualifiant	Externe et professionnel
		Professionnelle	Changement de métier			
			Ouverture d'esprit			
Recours très réguliers	Cours du soir, stages	Formelle externe	Reconnaissance	Très actif	Qualifiant	Externe et professionnel
		Professionnelle				
Recours très réguliers	Stages	Formelle interne	Changement de métier	Très actif	Stage	Interne, professionnel et personnel
		Personnelle	Ouverture d'esprit			

Ce tableau permet de rendre compte des liens entre expérience de formation et logiques d'action. Les individus qui ont eu de rares expériences de formation, souvent de manière informelle ou non-formelle, ont une représentation de la formation qui est plutôt de l'ordre de la résolution de problèmes. Ils sont souvent passifs ou réticents au départ en formation. Ils ont d'ailleurs une préférence pour les formations sur le tas, formations qui concernent leur travail et se fait dans le cadre de l'entreprise (en interne). A l'opposé, il y a les individus qui ont eu des recours très réguliers à des formations plus formelles (stages, cours...). Leur

⁴¹ Ce tableau reprend les données recueillies sur les personnes interrogées et présentées dans ce chapitre.

⁴² Il s'agit de refus de la part de l'entreprise.

représentation de cette pratique est beaucoup plus vaste. Ils sont très actifs et ont tendance à se tourner vers des formations formelles aux finalités professionnelles et personnelles. Elles se font au sein de l'entreprise autant qu'à l'extérieur.

Pourtant l

a correspondance entre les logiques d'action des individus et leurs différentes expériences ne sont ni univoques ni unilatérales. La raison en incombe à un élément qui modifie tendanciellement ces logiques d'action : le contexte, c'est-à-dire à la fois l'entreprise dans laquelle se situent les salariés, comme nous l'avons à quelques moments souligné dans le début de ce chapitre, mais aussi la position des individus dans celle-ci. Car les conditions dans lesquelles se font les expériences de formation sont essentielles comme nous l'avons vu avec le cas un peu extrême de M.Malaimé qui s'est vu refuser plusieurs départs en formation. Ce sont les liens entre travail, emploi et formation que nous allons observer, gageant qu'ils influencent de manière notable les logiques d'action autant que les pratiques de formation.

Chapitre III. La dynamique des identités professionnelles : une analyse diachronique des rapports à la formation

Ainsi venons-nous de voir que l'expérience de la formation était un élément central dans le rapport que les individus pouvaient entretenir avec la formation continue. Il ne s'agit bien entendu pas du seul. L'environnement (le contexte) est en ce sens à prendre très largement au sérieux.

Les travaux ayant montré les liens entre l'environnement professionnel (notamment mais pas seulement) et le rapport des individus à la formation sont nombreux. Nous en avons cité un grand nombre depuis le début de ce travail et une étude se trouvant en annexe 4 utilise une grande partie d'entre eux⁴³. Nous n'y revenons pas ici. Notons qu'ils ont en commun de mettre en lien l'importance de l'environnement technique, technologique et organisationnel avec les recours différenciés des individus suivant que ceux-ci sont dotés de telles ou telles caractéristiques (sexe, diplôme, PCS, situation matrimoniale...). Il s'agit donc dans ces travaux d'adopter un regard au moment où la formation a lieu. Il s'agit d'une lecture que l'on pourrait qualifier de synchronique. C'est-à-dire que l'analyse se fait en quelque sorte dans le contexte certes, mais en dehors d'une dimension évolutive et de l'aspect "cumulatif" des expériences de formations autant que des expériences professionnelles.

Dans la perspective d'une approche diachronique des relations à la formation, Claude Dubar nous propose une grille de lecture pertinente. Nous allons donc dans ce chapitre voir dans quelle mesure les identités professionnelles émanant de cette grille, constituent une approche diachronique des individus et de leurs rapports au travail et à l'emploi. Cette grille de lecture a ceci de spécifique qu'elle fait précisément le lien entre travail, emploi et rapport à la formation. L'exposition de cette approche va constituer la première partie de ce chapitre. La seconde aura pour objectif de présenter dans quelle mesure la grille de lecture de Dubar tout en étant un excellent point de départ de l'analyse des rapports au travail, à l'emploi et à la formation, peut néanmoins faire l'objet d'améliorations notables notamment en introduisant un aspect dynamique. Pour cela, nous allons voir comment le passage d'une identité à une autre

⁴³ Vernières (1993), Géhin (1989), Galtier (1996), Lambert et Alii (2002), Hanchane et Stankiewicz (2004).

est possible. Ainsi, deux types d'éléments seront appréhendés comme pouvant potentiellement remplir une fonction dans la dynamique identitaire : l'un de type exogène à l'individu, l'autre de type endogène.

Or, nous allons voir que la formation continue joue un rôle particulièrement important dans le processus dynamique, précisément parce qu'il s'agit d'une pratique qui recouvre ces deux dimensions de l'identité professionnelle. La finalité de ce chapitre et son aspect cumulatif avec les deux précédents peut se résumer par cette phrase : comprendre les pratiques de formation, c'est cerner l'influence réciproque des identités professionnelles et de l'expérience de la formation.

F. Les identités professionnelles

Plusieurs approches en termes d'identités sont possibles. Nous en avons retenu deux : celle de Sainsaulieu et celle de Dubar. Cette partie a pour objectif de présenter ces deux approches dans ce qu'elles ont de semblable et de différent, et ceci parce que nous allons voir que dans l'approche que propose Dubar, l'entreprise est appréhendée de manière plus "simpliste" que dans la perspective que propose Sainsaulieu. Dans le premier cas, elle n'est qu'un lieu de reconnaissance ou de non reconnaissance de l'individu alors que chez Sainsaulieu elle est un lieu d'intégration sociale structurante de l'identité professionnelle des individus. Pourtant, la richesse de l'approche que propose Dubar tient à son caractère "interactionniste". Cet interaction vient du fait que l'auteur ne considère pas l'individu uniquement comme "une matière éponge" qui absorberait ou non les valeurs d'un environnement, mais aussi comme un acteur contribuant à sa propre transformation. En ce sens, ce qui nous a paru intéressant chez Sainsaulieu, c'est la prise en compte de la richesse de l'environnement professionnel dans la construction des identités professionnelles; alors que c'est le caractère interactionniste du modèle de Dubar que nous allons retenir pour notre grille de lecture.

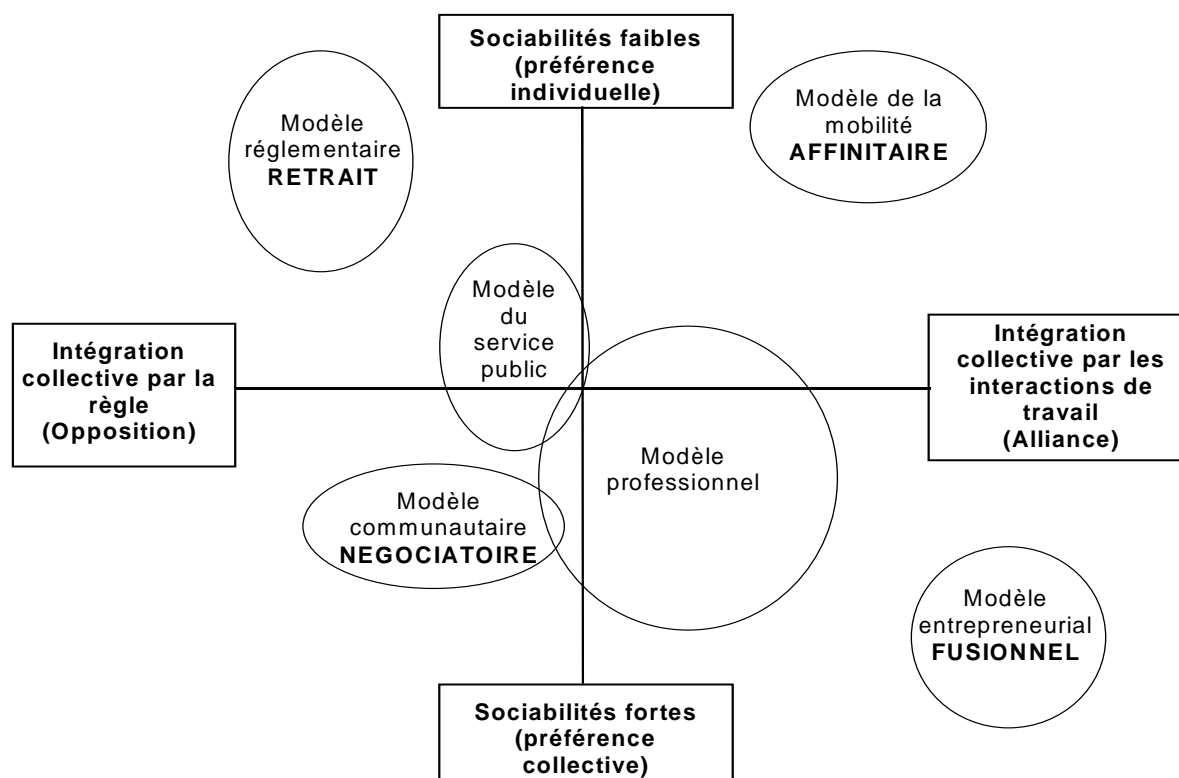
1. Sainsaulieu : l'identité au travail ou les effets culturels de l'organisation

"Le concept d'identité recouvre ce champ des rapports humains où le sujet s'efforce d'opérer une synthèse entre les forces internes et les forces externes de son action, entre ce qu'il est pour lui et ce qu'il est pour les autres. S'il y a identité personnelle, c'est qu'il y a reconnaissance par les autres, mais celle-ci n'est pas obligatoirement accordée, elle s'inscrit elle-même dans un jeu de forces sociales. " (Sainsaulieu,1988, p.319).

Dans l'approche que propose Sainsaulieu (1972, 1977), les identités s'établissent à partir de la relation de l'individu avec le collectif dans lequel il s'intègre. Il met ainsi en lumière l'influence des rapports de pouvoir et des situations de travail sur la constitution de ce qu'il appelle initialement des modèles culturels et qui donneront les identités professionnelles. En effet, l'auteur estime que l'identité professionnelle se construit à partir de deux éléments : le type d'intégration et le type de sociabilité. La variété des déterminants de l'intégration et de la

socialisation au travail conduit l'auteur à mettre au point un regroupement pour identifier des modèles ou des identités typiques au travail. Pour ce faire, il croise sur deux axes le niveau d'intégration des individus à des groupes sociaux (de forte, caractérisée par une attitude d'alliance, à faible, marquée par un comportement d'opposition vis-à-vis du groupe) avec l'expérience de sociabilité vécue au sein de ces groupes (de l'intégration individuelle par la règle à l'intégration collective par les interactions au travail ou, dit autrement, par une adhésion aux valeurs du groupe ou une préférence individuelle). Cela donne lieu à la création de quatre types d'identités (Sainsaulieu 1988), quatre identités qui se verront enrichies de deux autres lors de travaux ultérieurs (Francfort et alii 1995).

Graphique 9: Les modèles d'identités collectives au travail



Selon que l'intégration de l'individu se fasse par la règle ou par les interactions de travail et que sa sociabilité soit ou non forte, cela détermine son identité professionnelle et donc une grande partie de ses comportements vis-à-vis de son emploi et de son travail. Le tableau présenté ci-dessous permet de visualiser ce qu'induisent ces différentes identités.

Tableau 10. Les six modèles d'identités au travail

Identité	Retrait	Fusionnelle	Négociatoire	Affinitaire	Service public	Professionnel
Combinaison	Forte préférence individuelle et forte opposition	Forte préférence collective et faible intégration par les interactions de travail	Préférence collective et intégration par la règle	Préférence individuelle et intégration par les interactions de travail	Faible préférence individuelle et faible opposition	Faible préférence collective et faible intégration par les interactions de travail
Définition	Acteurs hétérogènes au plan professionnel mais réunis par une même distance vis-à-vis de l'organisation. Engagement uniquement motivé par la contrepartie salariale. Evolutions de carrière fermées et non négociables. Investissement minimal dans le travail	Valorise le collectif comme un refuge et une protection. Acteurs qui ont le moins accès aux sources du pouvoir. Ressources socio-affectives et potentialités d'action du collectif	Valorise la solidarité mais aussi les différences collectives au sein du groupe. Acteurs maîtrisant les règles d'action collectives et des compétences techniques permettant d'anticiper l'avenir de l'organisation et de monnayer l'investissement personnel dans l'organisation	Stratégies d'acteurs les plus individualistes disponibles à la mobilité professionnelle. Adoption et promotion de « l'esprit maison » et développement de relations soutenues avec quelques rares pairs.	Modèle antagoniste et stratifié autrefois pacifié dans le modèle réglementaire. Emergence d'une communauté professionnelle de service public	Modèle de la reproduction dans lequel le savoir constitue un domaine fini, transmissible, et à haut pouvoir symbolique pour les individus qui s'y réfèrent.
Principales valeurs	Loi, règle économie, activités extérieures	Masse, unité, camaraderie, lutte	Métier, débat collectif, accord, démocratie	Personne, esprit maison, relations affectives	Accueil, climat de confiance, conseil, ouverture sur l'extérieur	Conscience professionnelle, travail bien fait, transmission des savoirs, sociabilités collectives
Cohérence identitaire	Variable	Forte	Assez faible	Assez forte	Assez forte	Assez forte

Source : d'après Sainsaulieu (1997), Francfort et *al.* (1995), Dubar (2002) et Baubion-Broye et *al.* (2004).

L'identité professionnelle est donc empreinte d'une dimension culturelle, dimension culturelle définie par l'entreprise dans laquelle l'individu se situe et se construit. La richesse de cette approche vient du fait que Sainsaulieu prenne en compte les différents environnements qu'un individu est susceptible de rencontrer dans son travail. De ce fait, pour lui, l'entreprise ne se réduit pas à un espace où s'agrègent les facteurs de production, c'est aussi un lieu de constitution et d'évolution des identités individuelles et sociales via l'appropriation ou l'opposition aux valeurs et aux normes qui la fondent. Il propose donc d'approfondir la connaissance de ces contextes et en tire une typologie des différents types d'entreprises qu'un individu est susceptible de rencontrer : l'entreprise communauté, l'entreprise modernisée, l'entreprise bureaucratique, l'entreprise en crise, l'entreprise duale (Francfort et *al.* 1995).

Tableau 11. Les cinq modèles d'entreprises selon Sainsaulieu

Entreprise communauté	Entreprise modernisée	Entreprise bureaucratique	Entreprise en crise	Entreprise duale
PME et établissements centrés sur la performance commerciale dans une situation de forte concurrence	Etablissements de grandes industries ou de services	Administrations publiques ou privées.	Modernisation partielle ou bloquée. Affrontement entre métiers en pointe et métiers menacés par les changements	Segmentation entre activité de services assurée par un personnel qualifié et valorisé, et activité répétitive et parcellisée servie par une main-d'œuvre peu qualifiée et au statut souvent précaire

Source : Francfort et al. (1995)

L'entreprise dans laquelle l'individu s'inscrit constitue donc pour Sainsaulieu un contexte structurant pour son identité professionnelle; structurant au point que cela détermine une grande part de ses comportements à venir. C'est bien cette dimension contextuelle qui nous intéresse dans l'approche ici de présentée. C'est d'ailleurs cet aspect de l'identité dont nous paraît "souffrir" l'approche que Dubar propose. Malgré tout, elle reste celle que nous avons utilisé pour appréhender les positions des individus vis-à-vis de leur travail, leur emploi et leur rapport à la formation.

2. L'approche par les identités professionnelles : "les formes identitaires" de Dubar

Pourquoi préférer l'approche de Dubar à celle de Sainsaulieu ? La réponse tient au caractère interactionniste de la première. En effet, l'approche que propose Dubar (2000) vise à définir quatre identités professionnelles comme des *"constructions sociales impliquant l'interaction entre des trajectoires individuelles et des systèmes d'emploi, de travail et de formation"* (p.240).

La notion de transaction est employée chez Dubar lorsqu'il fait référence aux travaux de Percheron (1974). Partant de la définition de la socialisation, il note ceci : *"la socialisation est un processus interactif et multidirectionnel : elle suppose une transaction entre le socialisé et les socialisateurs; loin d'être acquise une fois pour toutes, elle implique des renégociations permanentes au sein de tous les sous-systèmes de socialisations"* (2000, p.31). La transaction pourrait donc être le point de rencontre ou de compromis, c'est-à-dire le point de renégociations entre les besoins et désirs de l'individu et les valeurs des différents groupes avec lesquels il entre en relation. C'est de cette transaction que naît la socialisation. La

construction de l'identité professionnelle, telle que la propose Dubar se fonde sur l'articulation entre deux formes de transaction, une "transaction objective", avec les autres, c'est l'"identité attribuée" et une "transaction subjective", avec soi-même c'est l'"identité professionnelle pour soi".

Concernant la transaction objective (ou externe), l'individu tente d'assimiler les attentes de rôles (identité pour autrui) au soi idéal (identité pour soi) ; cette transaction peut se traduire par une reconnaissance ou une non-reconnaissance de l'entreprise dans laquelle il se trouve. En d'autres termes des éléments "exogènes" viennent ou non "reconnaître" l'idée que le salarié se fait de lui-même dans son travail et son emploi. Nous pourrions postuler que cette identité professionnelle a des répercussions sur les autres parties de l'identité (familiale, sociale...) de l'individu. Notons simplement pour le moment que ce sont des éléments "exogènes" (parce qu'extérieurs à l'individu) qui viennent transformer cette partie de l'identité professionnelle.

La transaction subjective (ou interne) peut avoir deux issues : une continuité ou une rupture entre identité héritée et identité visée, c'est-à-dire un décalage ou non entre la définition de soi, issue de la trajectoire antérieure et la projection de soi dans l'avenir. C'est un processus d'"accommodation" dans lequel l'individu tente de faire valoir l'identité pour soi auprès d'autrui et de rendre "assumables" les identités reçues. Cette transaction se fait par la rencontre entre la trajectoire antérieure et les perspectives d'avenirs "estimées". Maroy et Fusulier (1996) précisent que ces transactions sont *"davantage inhérentes à l'individu qui doit composer entre les identités héritées, liées à son histoire subjective et objective, et les identités visées, soit l'image de soi qu'il cherche à développer pour l'avenir"* (p.121). Cette part de l'identité se construit donc sur la base d'éléments endogènes dont nous verrons le détail après avoir développer les caractéristiques de chaque identité professionnelle.

Tableau 12. Les quatre processus identitaires typiques chez Dubar

Identité pour soi (identité héritée)	Identité pour autrui (identité visée)	Transaction objective (ou interne)	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
Transaction subjective (ou interne)	Continuité	Promotion (interne) Identité d'entreprise	Blocage (interne) Identité de métier
	Rupture	Conversion (externe) Identité de réseau	Exclusion (externe) Identité de hors-travail

Source : Dubar (2000), p. 237.

Nous allons maintenant détailler les quatre identités et ceci en précisant pour chacune d'elle l'identité pour soi et pour autrui. Cela va mettre en lumière dans quelle mesure la rencontre (c'est-à-dire la transaction) de ces deux identités peut donner lieu à une rupture ou à une continuité dans la transaction subjective. Enfin, nous verrons comment cette première transaction entre en résonance avec un environnement professionnel ce qui donne lieu à un rapport singulier au travail, à l'emploi mais aussi à la formation.

a. L'identité d'entreprise (IE)

L'identité d'entreprise se constitue sur la base d'une continuité entre identité pour soi et identité pour autrui, ainsi que d'une reconnaissance de et par l'entreprise. Cette identité se caractérise par une identité pour soi marquée par un parcours interne riche au sein de l'entreprise. Les salariés concernés sont souvent diplômés et la formation offerte contribue à structurer une identité professionnelle d'entreprise, autant qu'un langage partagé entre l'individu et le groupe que constitue l'entreprise. Dans le même temps, l'identité pour autrui est fondée sur la promotion des individus. Ils ont souvent une vision plus responsable de leur poste et l'envie de se former. L'engagement personnel du salarié lui assure la sécurité de l'emploi et la progression de carrière.

De ce fait, une congruence identitaire apparaît chez ces individus puisque leur identité d'entreprise fait coïncider identité pour soi et identité pour autrui. Cette congruence s'inscrit dans un cercle vertueux combinant forte contribution et forte rétribution, forte reconnaissance des compétences dans un esprit coopératif. Ce sont donc des salariés qui sont mobilisés pour les objectifs de l'entreprise, et qui ont un espoir d'ascension interne. Ils participent activement à l'innovation. Ils sont particulièrement impliqués dans leur travail et entretiennent de bonnes relations avec leur hiérarchie. Ils se définissent avant tout comme membre de leur entreprise

dans une logique de reconnaissance réciproque. Ils s'engagent pour elle et elle les reconnaît notamment en les promouvant. Leur espace de référence étant l'entreprise, leur temporalité vécue étant la promotion interne, leur identité est fortement structurée autour de la reconnaissance positive par leur hiérarchie. En ce sens Dubar parle d'identité "mobilisé dans et pour l'entreprise".

Leur rapport à la formation est très lié à leur désir de connaissance et à leur volonté de progresser. Généralement ils ont connu beaucoup d'épisodes de formation de toutes formes. Ces formations sont très intégrées à leur travail, mais elles peuvent néanmoins avoir un caractère technique et pratique autant qu'une dimension généraliste.

Tableau 13. L'identité d'entreprise

Logique salariale	Rapport au travail ("monde vécu du travail " "Espace d'identification")	Rapport à l'emploi ("trajectoire subjective")	Rapport à la formation ("conception pratique de la formation")
Mobilisation/promotion interne	-Conception "mobilisatrice" travail=responsabilités -Implication-collaboration -Entreprise	-Progression continue et espoir de progression interne.	-Formation intégrée à la fois générale technique et pratique. -Savoirs d'organisation.

Source : Dubar (1992)

b. L'identité de métier (IM)

L'identité de métier est détenue par des individus qui sont en continuité avec leur identité pour soi et pour autrui, mais qui contrairement aux précédents sont dans un processus de non-reconnaissance de et par l'entreprise. Leur principale caractéristique est qu'ils sont détenteurs d'un "métier" et donc d'un savoir technique ainsi que d'un savoir faire. Ce sont ce que Dubar appelle "des professionnels" dont l'identité pour autrui est fondée sur le modèle de la qualification et de la compétence. Ils ont une identité pour soi qui est marquée par la spécialisation technique. Ils sont d'ailleurs souvent détenteurs de diplômes de l'enseignement technique avec une formation initiale définie dans le cadre de leur métier.

Dans ce cas, il y a ce qu'il convient d'appeler une rupture identitaire, c'est-à-dire une situation de souffrance pour tous ceux dont l'emploi actuel ne correspond pas à la spécialité apprise en formation initiale. Ils ne se sentent plus des "spécialistes" mais des membres d'une équipe, sans compétences particulières. Ils cultivent souvent des relations difficiles avec leur

hiérarchie, qu'ils ne reconnaissent d'ailleurs pas et auprès de laquelle ils ne se sentent pas reconnus. De même, ils sont généralement très attachés à un équilibre entre vie professionnelle, familiale et les loisirs. Du fait de leur relation avec l'entreprise, ils refusent une mobilisation pour elle sans contrepartie financière ou symbolique, et sont très réservés à l'égard des incitations à la polyvalence ou à la mobilité horizontale. Enfin, ils ont un sentiment d'injustice et contestent les choix de leur entreprise ou de leur supérieur en matière de gestion du personnel.

Leur rapport à la formation est ambivalent à l'égard des formations proposées. S'ils suivent une formation, elle doit déboucher sur une progression professionnelle et être à forte tendance technique.

Tableau 14. L'identité de métier

Logique salariale	Rapport au travail ("monde vécu du travail " "Espace d'identification")	Rapport à l'emploi ("trajectoire subjective")	Rapport à la formation ("conception pratique de la formation")
Spécialisation/blocage	-Conception "catégorielle" travail=spécialité -Conflit-frustration -Catégories professionnelles	Évolution catégorielle et sentiment de blocage	-Formation technique spécialisée. -Savoirs techniques (professionnels de métiers)

Source : Dubar (1992)

c. L'identité de réseau (IR)

L'identité de réseau caractérise les individus qui sont en rupture dans leur transaction subjective et reconnus dans l'entreprise dans laquelle ils se trouvent. En d'autres termes, ils ont des aspirations qui ne correspondent pas avec leur propre construction identitaire. Leurs envies sont donc différentes de ce qu'ils sont. Mais, leur qualité sont reconnues dans l'entreprise dans laquelle ils travaillent. Nous allons voir que pour eux la formation a un sens particulier.

Littéralement pour Dubar, ils ont une identité pour autrui qui est constituée de compétences que l'entreprise souhaite mais ne sait pas comment garder en son sein. On trouve par exemple là des salariés "qui posent problème" du fait de l'échec relatif des politiques de recrutement. Il peut par exemple s'agir des jeunes "universitaires" surdiplômés par rapport aux emplois pour lesquels ils sont recrutés. Aucune filière ne semble leur être adaptée, d'autant

qu'ils ne partagent pas les attitudes de travail de leurs collègues promus suite à une promotion interne.

La formation a chez ces individus une place centrale. En effet, leur identité pour soi est en construction permanente via la formation. Les formations qui les intéressent sont extérieures à l'entreprise (CNAM, diplômes universitaires...), l'entreprise constituant simplement une ressource qui légitime la prise en charge financière de la formation. L'entreprise n'est qu'un lieu de passage, ils ont l'impression de valoir plus que l'emploi qui les occupe. Ces salariés se définissent davantage par leur diplôme que par leur travail.

Dans le cas de ces salariés, l'identité est en quelques sortes dédoublée. La "fausse identité", c'est-à-dire l'identité officielle, est celle que les autres associent à leur situation actuelle de travail. Leur véritable identité est celle qu'ils poursuivent à travers leurs formations ou leurs besoins à satisfaire. Leur groupe de référence est souvent leur groupe d'origine. Ils jouent beaucoup la carte du "réseau affinitaire" externe et interne à l'entreprise.

Il s'agit donc d'individus souvent plus diplômés que ceux se trouvant en identité de métier. De même, ils sont souvent d'origine non ouvrière. Ils sont tendus vers une promotion sociale qui peut passer par une mobilité externe si leur entreprise ne leur offre pas les opportunités d'évolutions. Globalement ils sont souvent insatisfaits de leur situation et critiques à l'égard de leur hiérarchie directe. Dubar précise qu'ils peuvent développer des stratégies à double détente, c'est-à-dire des stratégies soit internes si les opportunités se présentent soit externes du fait d'un réseau de relation. Ils ont un rapport instrumental à leur entreprise, c'est-à-dire qu'elle est un moyen pour leur stratégie personnelle qui inclut toujours des opportunités externes. Ils sont toujours à la fois dans et hors de l'entreprise.

Leur rapport à la formation se caractérise par un discours très favorable vis-à-vis de cette pratique. Elle est un moyen pour atteindre leurs propres objectifs individualistes. Ils ne valorisent bien souvent que la formation générale et de préférence diplômante.

Tableau 15. L'identité de métier

Logique salariale	Rapport au travail ("monde vécu du travail " "Espace d'identification")	Rapport à l'emploi ("trajectoire subjective")	Rapport à la formation ("conception pratique de la formation")
Individualisme/mobilité externe	-Conception individualiste travail=autonomie -Critique-contournement -Réseau affinitaire	-Contre-mobilité sociale ou professionnelle -Désir de mobilité externe	-Formation générale diplômante -Savoirs théoriques

Source : Dubar (1992)

d. L'identité d'exclusion ou de retrait (IEX)

L'identité d'exclusion est la conséquence d'un double processus de rupture : rupture dans la transaction biographique et non-reconnaissance de l'entreprise. Chez ces individus, l'identité pour soi s'est toujours forgée à partir de la formation sur le tas, au poste de travail et à partir des pratiques collectives de travail. Il n'y a en effet pas "d'esprit" de distinction chez eux. De plus, l'identité pour autrui est totalement dépourvue de tout schéma de compétences utile ou utilisable par l'entreprise, qui bien souvent les juge incapables d'acquérir de nouvelles compétences ou même de nouvelles pratiques. Cela donne ce que l'on peut appeler une dualité identitaire, c'est-à-dire une identité "écartelée" entre l'attachement aux savoirs pratiques qu'ils possèdent et qui les valorisent principalement auprès du collectif auquel ils se réfèrent, et leur reconnaissance des savoirs théoriques qu'ils n'ont pas.

Ils ont une relation instrumentale au travail avec une forte valorisation de sa stabilité. Ils ne conçoivent pas leur vie au travail en termes de progression professionnelle. Ils sont souvent d'origine ouvrière, peu ou pas diplômés, et manifestent peu de satisfaction à l'égard de leur situation de travail du fait de leur faible salaire. De ce fait, ils valorisent plutôt le climat, l'ambiance et les relations internes à leur collectif immédiat.

Leur rapport à la formation est craintif du fait d'un risque de rupture du collectif. Ils ne sont pratiquement jamais demandeurs de formation et sont même réticents au départ en formation, réticence venant en partie du fait que la formation est une réminiscence des échecs scolaires passés.

Tableau 16. L'identité de métier

Logique salariale	Rapport au travail ("monde vécu du travail " "Espace d'identification")	Rapport à l'emploi ("trajectoire subjective")	Rapport à la formation ("conception pratique de la formation")
Stabilité/exclusion	-Conception instrumentale Travail=salaire -Dépendance hiérarchique -Hors-travail	-Stabilité : pas d'évolution professionnelle. -Risque d'exclusion	-Apprentissage sur le tas, par le travail. -Savoirs pratiques

Source : Dubar (1992)

3. Synthèse et éléments retenus pour la suite de notre travail

L'objectif de cette partie était de présenter les travaux qui nous paraissaient pertinent d'utiliser pour nos travaux. Ceux de Dubar ont pour nous un double intérêt : d'abord ils permettent de "situer" les individus dans leur environnement professionnel. Nous verrons que cette grille d'analyse est extrêmement pertinente pour appréhender les individus dans l'entreprise. Le second intérêt est que ces travaux font un lien entre le travail, l'emploi et le rapport à la formation. C'est précisément celui-ci que nous avons implicitement fait dans les deux premiers chapitres lorsque nous estimions qu'il était nécessaire de contextualiser les pratiques de formation.

Dans l'analyse de Dubar que nous avons présentée, la formation apparaît comme une sorte d'attribut émanant d'une position particulière de l'individu vis-à-vis de son travail. Cet auteur explique comment se fait le positionnement des individus vis-à-vis de leur travail et de leur emploi et ceci au travers de la double transaction. En revanche, il n'y a pas d'explicitation des liens avec le rapport à la formation. Comme l'objet de notre travail est d'éclaircir une partie des rapports que les individus entretiennent vis-à-vis de cette pratique, nous allons approfondir la question de la place de la formation dans les formes identitaires.

Pour cela, il nous faut noter deux critiques qu'il nous a été possible de faire sur les travaux de Dubar. La première, et c'est là qu'interviennent les travaux de Sainsaulieu, concerne l'aspect "simplifié" de l'environnement professionnel. En effet, l'entreprise telle qu'elle apparaît chez cet auteur est quelque chose auquel se confronte l'individu. Ce n'est donc pas à

l'inverse de Sainsaulieu, un espace où différentes valeurs sont en œuvre et à partir desquelles les individus se positionnent, se confrontent, absorbent ou rejettent.

Le second point critique tient au caractère statique de l'approche que propose Dubar. Il s'agit d'une critique qui découle de la première en ce sens que si l'entreprise est un espace de valeur et non seulement un environnement de confrontation, elle peut être appelée à évoluer et à changer. Nous allons voir quelles peuvent être les implications d'un changement d'environnement professionnel sur les formes identitaires. Ce sera alors le moment de réintroduire le rôle de la formation dans ce que nous avons appelé la dynamique identitaire ; rôle parce qu'il ne s'agit plus simplement d'un attribut identitaire, mais comme nous le verrons d'un des moteurs de transformation des identités professionnelles.

G. Une approche de la dynamique identitaire

Dans l'approche des constructions identitaires que propose Dubar, la dynamique n'est en réalité pas absente, elle est simplement suggérée et peu développée. En effet, en spécifiant que la transaction biographique (ou subjective) est le résultat d'une trajectoire antérieure (ce que l'on peut aussi appeler un *habitus*) et de la projection de l'individu dans le contexte de son travail, Dubar laisse penser qu'il y aurait un état latent, comme une sorte d'identité en attente, qui trouverait plus ou moins les opportunités d'une réalisation.

L'auteur dans son article de la « Revue Française de Sociologie » parle d'axes temporels et spatiaux. *"Ces deux transactions sont à la fois hétérogènes et nécessairement articulées entre elles. Hétérogènes car elles mettent en jeu des dimensions différentes du social qui ne sont pas préalablement harmonisées : la dimension "biographique", temporelle et "subjective", met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles : la dimension relationnelle, spatiale et "objective", a pour enjeu la reconnaissance des positions revendiquées et la réussite des politiques structurelles. Nécessairement articulées, les deux transactions se trouvent dans une relation d'interaction : l'issue de chacune dépend de l'autre ; la construction des avenir possibles dépend partiellement des jugements des partenaires institutionnels ; inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles par les "décideurs" dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques."* (RFS, 1992, p.521)

Cette posture se rapproche très largement de celle des fondateurs du concept de socialisation secondaire : Berger et Luckmann (1966) pour qui *"L'identité est, bien sûr, un élément-clé de la réalité subjective, et comme toute réalité subjective, elle se trouve dans une relation dialectique avec la société. L'identité est formée par des processus sociaux. Une fois cristallisée, elle est conservée, modifiée, ou même renforcée par des relations sociales. Les processus sociaux mis en jeu à la fois dans la maintenance et la formation de l'identité sont déterminés par la structure sociale. Inversement, les identités produites par l'interaction de l'organisme, de la conscience individuelle et de la structure sociale influencent en retour la structure sociale donnée, la maintenant, la transformant, ou lui donnant une nouvelle forme"* (p.235, 236).

Notre objectif est précisément de montrer comment, ce que Berger et Luckmann appellent "les processus sociaux", influencent et transforment les identités professionnelles. Dans le cadre théorique et empirique qui nous intéresse ces "processus sociaux", ces "dimensions relationnelles" sont la ou les entreprises dans lesquelles se trouvent les individus. Nous allons donc appréhender les possibilités de passage d'une identité professionnelle à une autre. Et nous allons voir que passer d'une identité à une autre n'est pas un processus identique selon les identités concernées du fait des deux types de transactions en œuvre dans la catégorisation identitaire d'un individu. Pour cela, l'analyse des entretiens menés dans l'Usine va nourrir la description des processus de passage d'une identité à une autre, nous permettant ainsi une remonté en généralité sur la base de données empiriques.

1. Le changement dans la transaction biographique.

Rappelons que selon l'axe biographique (**identité pour soi**), l'identité d'une personne est une définition de soi élaborée par l'individu lui-même. Elle constitue la formulation d'une histoire socialement construite, l'interprétation subjective d'un parcours, d'expériences passées et présentes. Mais tout en étant "*le produit des socialisations successives*", elle se conçoit aussi de manière active selon des projets, des projections de soi vers l'avenir qui peuvent être en continuité ou en rupture avec des constructions passées. Sous cet angle, l'identité correspond à "*une négociation avec soi-même*" qui aboutit à la manière dont l'acteur s'identifie lui-même selon le moment dans lequel il se trouve au cours de son cycle de vie.

Selon l'axe relationnel (**identité pour autrui**), l'identité de l'acteur se construit face à une définition de soi venue de l'extérieur. Elle s'établit selon des rapports réciproques d'identifications, de différenciations ou d'oppositions avec d'autres identités. Cette construction se forge par l'appropriation, la revendication ou le rejet d'attributs sociaux qui sont des actes de prescriptions, d'assignations et de classements produits par le jeu d'interactions avec autrui. La définition que l'acteur propose de lui-même résulte donc d'une négociation permanente avec autrui. Elle est par conséquent une réaction aux identifications produites par les autres. La notion d'identité personnelle est donc à la fois une "*négociation de soi avec soi-même*", mais aussi de "*soi avec autrui*". Et c'est précisément la rencontre de ces deux points qui fonde la transaction biographique dont la finalité peut être soit une continuité soit une rupture.

Cette définition que nous donnons ici de la part biographique de l'identité, englobe donc des champs plutôt vastes de l'individu. D'abord l'ensemble de son champ familial dont il a reçu ce qui constitue son héritage social et ce qu'il est coutume de mettre sous le terme de socialisation primaire (Dubar, Bourdieu, Piaget...). Mais alors qu'il s'agit du champ familial passé, celui dans lequel l'individu se trouve au moment de la transaction est lui aussi particulièrement important. A n'en pas douter, avoir des enfants ou non, ou encore le statut matrimonial ont une importance dans cette transaction. En plus du champ familial, nous pouvons aussi ajouter l'expérience de la socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 1966), et donc des liens aux différentes institutions éducatives. Là encore, les expériences passées sont importantes autant que celles plus récentes comme le sont les différentes expériences de travail. Enfin, et sans revendiquer un inventaire exhaustif des champs "en jeu" dans la transaction biographique, nous pouvons noter le champ des relations sociales comme potentiellement influent dans la transaction biographique. Plusieurs travaux explicitent pleinement l'implication des différents champs dans les processus de transaction biographique.

Les travaux de Baubion-Broye et Mègemont (2001) notent que le passage en formation longue entraîne un processus de transformation de la représentation de soi. Le résultat de cette étude montre que la "nouvelle" représentation est fortement dépendante de l'interaction des différents champs dans lequel se trouve l'individu : *"la définition de soi dans le champ professionnel mobilise des composantes de l'identité liées à d'autres lieux et activités de socialisation, en l'occurrence ceux du domaine familial"* (p.25). Négroni (2005) convainc quand au fait que la conversion professionnelle volontaire n'est pas qu'un changement d'orientation professionnelle, mais surtout une bifurcation biographique. Pour l'auteur *"la reconversion professionnelle volontaire est un processus long au cours duquel l'individu devient acteur de sa biographie, et opère un "turning point" au sein de sa trajectoire pour réaliser sa vocation"*.

Ce qui nous paraît ici important de retenir c'est le processus selon lequel dans la transition biographique, il se produit un "turning point" de telle manière qu'est engagée une bifurcation dans la trajectoire professionnelle. Dans un grand nombre de cas, cette bifurcation trouve sa forme dans la formation continue. La recherche de ce turning point est à l'origine des travaux s'intéressant de près aux individus qui s'engagent dans des formations longues. Mais il peut aussi simplement s'agir d'un engagement dans un autre champ que celui du travail. Dans ce cas, le désengagement de la sphère professionnelle se fait au profit d'autres champs, l'inverse

étant aussi vrai. Pour le dire autrement, nous désignons sous le terme de "turning point" le point de rupture avec la trajectoire antérieure, c'est-à-dire la décision d'un départ en formation ou d'un changement professionnel notable. De manière à étayer nos propos l'encadré 1 rend compte d'un entretien que nous avons eu avec un individu qui a fait le choix d'une réorientation professionnelle donnant lieu à un départ en formation longue. Cela constitue un parfait exemple pour étayer le processus en œuvre dans les transactions biographiques C'est que nous allons présenter.

Encadré 1. Chloé : l'exemple d'un projet longuement mûri

Nous allons raconter ici l'histoire de Chloé, histoire qui permet de montrer comment un projet professionnel peut être mûri longuement puis en fonction de certains événements trouver la place pour se réaliser. Chloé est une personne qui était au moment de notre entretien avec elle, au chômage "volontaire" pour préparer le concours du CAPES d'Economie. Elle est âgée de trente ans et ses parents sont pour l'un designer et l'autre enseignante. Ce dernier métier a une signification importante parce que beaucoup de personnes de sa famille sont eux aussi dans l'enseignement. Pour présenter un peu mieux cet individu, nous pouvons dire que ses résultats scolaires lui doivent un parcours sans fautes et d'échoir à un niveau bac +5 dans un DESS de finance après un cursus universitaire en Economie. Ce dernier choix d'orientation est la conséquence d'un effet de recrutement au sortir de la maîtrise. Expliquons-nous : il est courant que les enseignants de licence "attirent" dans leurs filières spécialisées de Master les étudiants qu'ils ont pu avoir et en particulier les plus brillants d'entre eux. La satisfaction de Chloé à entrer dans ce cursus est médiocre, les matières enseignées n'étant pas nécessairement celles qu'elle attendait et le stage en entreprise qu'elle fait durant cette année-là lui est très pénible.

Au sortir de ses études, elle est embauchée dans une "Start Up" (PME) dans laquelle elle reste durant les cinq années qui suivent. L'activité principale de Chloé consiste à "renégocier" les prêts bancaires de particuliers souvent surendettés. Il s'agit donc d'une activité commerciale, mais qui selon ses propres termes vise à alléger l'endettement de ses clients.

L'activité secondaire de Chloé concerne la formation puisqu'elle est formatrice pour les nouveaux entrants. Mais cette fonction n'étant pas reconnue, puisque les objectifs annuels ne prennent pas en compte cette fonction, elle fait le "choix" d'arrêter. Cette période d'expérience de formation est aussi le moment où elle donne quelques cours de mathématique à une de ses amies. Elle est dans cette PME parfaitement reconnue car elle a une promotion de chef d'équipe deux années après son embauche. Ses investissements dans cette structure sont importants et "récompensés en retour", ce qui ne l'empêche pas parallèlement de s'intéresser aux programmes du Capes d'Economie.

De retour de son congé maternité, elle décide de changer d'emploi, la distance trop importante entre travail et domicile posant des problèmes certains quant à la gestion d'un enfant en bas âge. Elle se tourne alors vers l'entreprise dans laquelle elle avait fait son stage dans le cadre du Master de Finance. Il est important de noter que cette entreprise fait partie du secteur bancaire. Les évolutions (promotions...) y sont codifiées aux travers des grilles à critères classants. Dans cette entreprise plusieurs éléments indiquent qu'elle y ait reconnu pour ses qualités relationnelles notamment. Qualités relationnelles qui sont particulièrement importantes dans les métiers bancaires en mutations vers des critères commerciaux aux détriments des critères qui étaient ceux des services bancaires il y a quelques années (Brun-Hurtado 2005). Un profond malaise puis "mal-être" s'empare de Chloé. Sa réticence à l'égard des fonctions commerciales et des objectifs exclusivement financiers en sont les principales raisons énoncées. Il peut être ici possible de dire que Chloé se trouve dans un champ (pour continuer avec une terminologie Bourdieusienne) où prédomine le capital financier. Or c'est en plus le moment où elle ressent un profond manque de ce qu'elle appelle "de l'intellectualisme", ce qui génère beaucoup d'ennui. Ajoutons à cela qu'elle tombe plusieurs fois malade sur une courte période. Pour résumer, elle se trouve dans une entreprise qui la reconnaît, mais elle est en profonde rupture biographique dirait Dubar. Un licenciement "négocié" tombant à point la libère et une inscription au CNED finalise son projet professionnel pour devenir enseignante du secondaire en Economie.

e. Le passage d'une identité d'entreprise (IE) à une identité de réseau (IR) : la question d'un avenir professionnel dans l'entreprise

Passer d'une IE à une IR signifie qu'une rupture dans la transaction biographique s'est produite. Cette rupture induit un changement dans l'arbitrage entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Rappelons que la caractéristique de l'identité d'entreprise est l'investissement de l'individu dans et pour la structure (l'entreprise). Cet investissement est accompagné d'une sorte de croyance dans un avenir professionnel en son sein. Ainsi, la transition vers une IR induit une rupture de les perspectives d'avenir. Dit autrement, l'individu ne se "projette" plus dans le rôle qu'il a au sein de l'entreprise et engage ou met en œuvre (dans une temporalité plus ou moins courte) des dispositions pour générer un changement, c'est-à-dire un "turning point". Ce sont donc deux dimensions temporelles qui sont en œuvre dans la définition identitaire : le présent (l'investissement ou non dans l'entreprise) et le futur (avoir ou non des perspectives professionnelles dans l'entreprise). Mais ici et contrairement à ce qui se "joue" dans l'autre type de transition biographique (de l'IM à l'IE), l'entreprise

reconnaît les "capacités" de l'individu. L'élément qui entraîne donc une transition identitaire entre IE et IR autant qu'entre IR et IE, concerne la "projection" de l'individu dans l'entreprise, c'est-à-dire ses perspectives d'avenir au sein de celle-ci.

f. Le passage d'une identité de métier (IM) à une identité d'exclusion (IEX) : possession ou dépossession d'un métier

Le point commun de ces deux identités est la non-reconnaissance de l'individu par l'entreprise ou l'institution. Mais, ce qui les distingue concerne la transaction biographique. La caractéristique majeure de l'IM est la possession par l'individu d'un métier et des valeurs qui lui sont attachées. Celle de l'IEX est un désinvestissement de la sphère professionnelle au profit d'autres champs. Le passage d'une IM à une IEX pourrait donc se faire par la perte de compétences liées à un métier. En d'autres termes, il s'agirait de compétences qui non seulement ne sont plus reconnues dans la structure, mais qui en plus ne le sont plus d'une manière beaucoup plus globale, c'est-à-dire qu'elles sont au regard des autres devenues obsolètes. L'individu qui possédait ce métier, se trouve en quelque sorte dépossédé de ce dernier. Sa vie professionnelle perd alors de l'importance pour lui et il se tourne vers d'autres sphères. Le processus "transitionnel" serait donc une non-reconnaissance de et par l'entreprise dans le présent et la perte d'un espoir dans les perspectives d'avenir. Ainsi, le passage d'une IM à une IEX se fait de la possession d'un métier à un désinvestissement total, c'est-à-dire non seulement par une dépossession du métier, mais aussi par une mise à distance du monde du travail. Cette transition pourrait être le fait de quelqu'un qui se sent dépossédé de son métier de telle sorte qu'il n'ait plus de perspectives d'avenir dans le monde du travail.

Dans le cas du passage d'une IEX vers une IM, l'individu doit donc passer d'une démarche de retrait du travail, à la possession d'un métier et à la croyance dans les valeurs et donc l'avenir de ce métier. Dans cette transition, il s'agirait pour l'individu d'acquérir des compétences et un savoir-faire de telle sorte qu'il soit en possession d'un métier, mais ceci en dehors de toute reconnaissance d'une quelconque entreprise ou institution.

Les changements dans les transitions biographiques concernent dans ce cas la notion de perspectives d'avenir professionnel dans l'entreprise dans laquelle se trouve l'individu ; et la possession ou dépossession d'un métier. Voyons maintenant ce qu'il en est des changements dans la transaction relationnelle.

2. Les changements dans la transaction relationnelle

Rappelons que la transaction relationnelle se structure autour de la reconnaissance ou non-reconnaissance de l'individu par l'entreprise ou si l'on agrandit un peu le spectre des possibles, par une institution ou structure quelconque. En ce sens, cette transaction concerne en priorité des éléments liés spécifiquement au travail et à l'emploi. Le changement dans cette transaction dépend de l'entreprise. Ce changement est donc là aussi très contextuel.

Parce que lié au contexte, le passage d'un état de reconnaissance à celui de non-reconnaissance peut être le fait de deux éléments : soit il s'agit d'un processus individuel, c'est-à-dire d'un processus qui ne concerne qu'une personne, soit il s'agit d'un phénomène beaucoup plus généralisé et alors la transition identitaire est la conséquence d'un changement dans la politique de gestion des ressources humaines mise en œuvre par l'entreprise. Les changements dans les identités concernant la transaction relationnelle ont donc ces deux origines possibles, origines qui peuvent d'ailleurs se cumuler. Ce qui est en jeu dans ce processus de changement, c'est bien le rapport spécifique d'un individu avec sa hiérarchie, ainsi que la politique de gestion de l'entreprise. L'encadré 2 présente un exemple qui nous paraît très bien étayer les processus à l'œuvre dans les changements de transaction relationnel.

Encadré 2. Le cas de deux gardiens/pompiers

Les parcours professionnels de deux gardiens/pompiers sont intéressants parce qu'ils recouvrent d'étonnantes similitudes alors que les deux individus concernés se trouvent dans des identités professionnelles différentes. Il s'agit de deux individus que nous avons rencontrés lors de notre enquête dans l'Usine. Tous deux sont dans l'encadrement intermédiaire puisque l'un (M.Fernandez) est chef de poste et l'autre (M.Derom) est un échelon au-dessous c'est-à-dire remplaçant chef de poste. Tous les deux entrent dès les débuts de l'Usine soit autour des années 92/93. Ils suivent une double carrière à la fois dans l'entreprise et chez les pompiers volontaires⁴⁴. Tous deux utilisent et transfèrent les compétences acquises chez les pompiers vers et pour leur métier de gardien. Ils doivent d'ailleurs leur entrée dans ce service à leur appartenance au corps des pompiers volontaires. Concernant cette activité "extra-professionnelle", ils sont tous les deux, au jour de notre rencontre, "des chefs de centre". Ce grade désigne les pompiers qui ont la responsabilité d'une caserne et en charge la gestion de la cinquantaine d'individus ainsi que des véhicules qui composent ce type d'établissement. Ce grade de chef de centre n'est accessible qu'aux pompiers qui ont suivi l'ensemble du cursus de formation mis en place pour devenir d'abord sous-officier puis officier dans le corps de pompier (qu'ils soient professionnels ou volontaires). Ils ont donc suivi à peu de choses près le même nombre de formations

⁴⁴

Nous développons dans le cinquième chapitre de ce travail le processus de double carrière.

chez les pompiers, soit cumulées, plus d'un mois par an en moyenne. De même qu'ils ont globalement suivi dans l'Usine un nombre assez identique de formations.

Les cursus de formation que nécessitent la montée en grade que nous avons décrite sont assez longs. Les deux individus rencontrés ont bénéficié de jours donnés par l'entreprise dans le cadre d'un partage des formations à l'initiative des salariés. De ce fait en matière de reconnaissance des besoins de formation, il n'y a pas de différences notables entre ces deux individus. Les compétences acquises chez les pompiers, c'est-à-dire en dehors de l'entreprise étant considérées par l'entreprise comme transférables dans l'organisation, les départs en formations ont été pour ces deux individus systématiquement acceptés. Mais des dissemblances importantes sont notables entre ces deux individus. En effet, à partir des entretiens, il nous a été possible d'établir que M.Fernandez appartenait à une identité de métier (critique de la hiérarchie, spécialisation professionnelle mise en avant, sentiment de blocage professionnel...). A l'inverse, M.Derom est dans une identité d'entreprise (investissement pour les objectifs du service, polyvalence reconnue comme une compétence importante, et perspectives d'avenir au sein du service....). La distinction entre les deux formes identitaires, si l'on s'en tient à la grille de lecture de Dubar, est donc le fait d'une non-reconnaissance dans la transaction objective. Pourtant, au niveau hiérarchique, ils devraient être dans une posture opposée à celle que nous décrivons. Parce moins élevé hiérarchiquement, M.Derom devrait plutôt être identifiable à une identité de métier alors que M.Fernandez devrait être dans une identité de type entreprise.

Or, c'est dans des différences dans les trajectoires professionnelles que l'on trouve les éléments de compréhension des identités professionnelles dans lesquelles nous les avons classés. En effet alors que M.Fernandez vient d'abord des pompiers professionnels, puis d'une centrale nucléaire voisine. Il passe chef de poste dès son entrée dans l'Usine en 1993, poste qu'il tient depuis. Mais récemment, sa hiérarchie lui refuse la mise en place de formation de "prévention" pour les individus de son équipe.

"Les stages qui intéresseraient L'Usine, on vous dit que ça n'intéresse pas L'Usine. Si la prévention ça n'intéresse pas L'Usine!!! Je ne suis pas bien en phase avec ma hiérarchie là- dessus.

-C'est-à-dire que vous faites des propositions?

Oui, j'aimerais que certaines formations soient prises en charge intégralement et eux vous rétorquent que c'est pour ton intérêt sapeur pompier... et donc je ne l'ai jamais fait."

(M.Fernandez)

A l'inverse, M.Derom est entré dans l'Usine par une entreprise sous-traitante et dans le secteur de l'électricité. Il n'arrive dans le service des gardiens/pompiers qu'en 1999 et passe remplaçant chef de poste en 2002. Il obtient satisfaction lorsqu'il fait une demande de formation de formateur pour devenir contrôleur d'ARI (appareil respiratoire autonome).

En faisant de ces deux cas une relecture dynamique, nous pourrions voir, dans la différence des deux identités professionnelles de ces individus, non plus deux identités professionnelles distinctes,

mais plutôt la transformation d'une identité professionnelle. En d'autres termes, il est possible de suggérer que nous assistons en fait à l'évolution d'une identité d'entreprise vers une identité de métier. Notons pour plus de compréhension que dans le cas des gardiens de cette entreprise, les échelons hiérarchiques sont très peu nombreux. Ils débutent comme simple gardien, puis finissent comme responsable d'équipe, avec un niveau intermédiaire qui est l'adjoint de chef d'équipe. Nous avons un individu, qui est entré directement dans l'entreprise en tant que chef d'équipe. Cela signifie qu'à ancienneté égale, l'un n'a aucune possibilité d'évolution professionnelle verticale, s'il y a une volonté de progression de sa part, elle doit nécessairement se faire de manière horizontale. Cela implique clairement un changement de métier. En d'autres termes, si la reconnaissance par l'entreprise peut prendre diverses formes, à long terme, elle doit nécessairement se solder par une évolution professionnelle. Il se retrouve donc bloqué dans une identité de métier du fait uniquement du manque de possibilités d'évolutions propre à la fois à ce service, mais aussi au métier pratiqué. Ces sentiments de blocage et de non-reconnaissance, sont amplifiés par les refus qu'il a pu essayer concernant les formations. Si l'on prend le second individu, qui se trouve dans une identité d'entreprise, il a eu une reconnaissance de l'entreprise il y a peu de temps, reconnaissance qui s'est faite par son passage de gardien à adjoint de chef d'équipe. De même, l'acceptation par sa hiérarchie d'un rôle de formateur au sein de ce service, vient étayer son impression de reconnaissance. Ces deux individus, aux trajectoires professionnelles assez proches, semblent dans une sorte de décalage temporel, décalage temporel qui marquerait le passage d'une identité professionnelle à une identité de métier. Ainsi pourrions-nous parler de trajectoires professionnelles décalées.

g. Le passage d'une identité d'entreprise (IE) à une identité de métier (IM) : un lien étroit à l'entreprise

Ce processus de conversion identitaire émane d'une position de reconnaissance à une non-reconnaissance de l'entreprise. Mais, nous avons vu que l'identité d'entreprise se caractérisait par un investissement de l'individu vis-à-vis des objectifs de l'entreprise, alors que l'identité de métier se spécifie par la possession d'un métier. Ainsi, si l'on suit la réflexion de Dubar, le passage de l'IE à l'IM se ferait par une sorte de repli sur son métier et ceci du fait d'un manque de reconnaissance de la part de l'entreprise. L'entreprise pourrait alors par exemple ne plus reconnaître l'intérêt de conserver certaines compétences qui étaient précédemment reconnues comme nécessaires.

Inversement, le passage d'une identité de métier à une identité d'entreprise induit un processus de reconnaissance de certaines compétences ou tout au moins un intérêt de

l'entreprise pour les qualités d'une personne. Dans les deux cas, et qu'il s'agisse d'un passage d'une IM à une IE, ou d'une IE à une IM, cela induit un changement dans les conditions exogènes de l'identité professionnelle, c'est-à-dire une transformation de ce qui est reconnu par l'entreprise à un moment donné, en quelque chose qui ne l'est désormais plus et inversement.

h. D'une identité d'exclusion (IEX) a une identité de réseau (IR) : l'importance du projet

Le passage d'une IEX à une autre identité professionnelle est-elle possible? Si nous reprenons les caractéristiques de cette identité comme nous les fournit son auteur, elle se distingue des autres précisément par une rupture et un retrait vis-à-vis du monde du travail. L'investissement affectif et matériel se fait en dehors de cette sphère, qui n'en reste pas moins toujours un (le) référent dans le modèle qui nous est proposé. De ce fait, le passage d'une IEX vers une autre identité signifie de renouer un lien positif avec le monde professionnel, ou inversement signifie une rupture avec ce monde dans le cas d'une transformation identitaire d'une des trois autres identités vers une IEX.

Comme l'IR se caractérise par une reconnaissance de l'entreprise, un passage d'une IEX vers une IR signifie nécessairement un processus de reconnaissance si ce n'est par une entreprise, tout du moins par une institution. C'est cette reconnaissance qui entraînerait une (re)adhésion aux valeurs du monde du travail. Mais cette (re)adhésion se ferait de telle manière qu'elle donnerait à l'individu l'envie de construire une stratégie personnelle qu'il puisse mettre en œuvre dans le cadre professionnel. Ce serait en fait un véritable projet professionnel que ces individus seraient donc censés avoir (re)construit. C'est ce projet professionnel qui serait alors en partie réinvesti dans l'entreprise de telle manière qu'elle lui en soit reconnaissante, mais en partie seulement puisque d'autres perspectives professionnelles l'appelleraient en dehors de l'entreprise (puisque'il s'agit d'une caractéristique de l'IR).

Inversement, dans le passage d'une IR à une IEX, ce serait un délitement du projet professionnel qui serait en jeu en même temps que l'individu manquerait de reconnaissance institutionnelle. Cela aurait comme conséquences qu'il se tourne vers d'autres sphères que la sphère professionnelle et investisse d'autres champs de sa vie.

3. Synthèse sur les transitions identitaires

Pour conclure cette partie théorique sur les transitions identitaires, nous pouvons dire qu'elles ne se situent pas sur un plan identique selon les identités concernées. Ainsi pourrions-nous résumer les éléments centraux à ces transitions ainsi :

Tableau 17. Eléments de transitions identitaires

Identité d'entreprise	(non)reconnaissance de et par l'entreprise	Identité métier
Perspectives professionnelles dans ou hors entreprise		(Dé)possession Métier
Identité de réseau	(Dé)construction d'un projet professionnel	Identité d'exclusion

Ce schéma permet de visualiser les "axes pivots" entre les différentes identités. Il est important ici de noter que nous n'avons pas détaillé certaines transitions dans cette partie. Le passage d'une IM à une IR ou celui d'une IE à une IEX en sont des exemples. La raison est que ces transitions ne se font pas de manière directe. Pour une transition d'une IE à une IEX, l'individu connaît une double rupture. Cela signifie que le processus nécessite un passage par une identité intermédiaire : l'IM, s'il y a d'abord une non-reconnaissance de et par l'entreprise ou l'IR s'il y a primauté d'une perte de perspectives professionnelles au sein de l'entreprise. Ensuite seulement il s'agira d'une dépossession d'un métier dans le cas d'un passage par l'IM ou d'une déconstruction du projet si l'IR est l'identité intermédiaire. L'objectif de ce travail de construction théorique étant de pouvoir repérer chez des individus ces "éléments pivots", nous allons les maintenant les détailler.

H. Les éléments de transition identitaire

Ces quatre éléments pivots relèvent de deux dimensions différentes : l'individu et son rapport à lui-même ou son rapport à l'entreprise. Nous allons les présenter et les détailler de telle sorte qu'il nous soit possible de les repérer de manière à faciliter l'analyse des profils d'individus que nous développerons dans la suite de ce travail. Il s'agit en effet pour nous de pouvoir cerner les éléments permettant de dire qu'un individu est en transition identitaire. L'ordre d'exposition est pour le moins arbitraire puisqu'il s'agit de partir de l'identité de métier pour y revenir, avec comme dernier "élément pivot" la reconnaissance de et par l'entreprise. Il s'agit d'ailleurs d'un de ceux qui nous intéresse particulièrement, parce qu'il fait intervenir de manière prédominante la formation continue.

1. La (dé)possession d'un métier

Pour éclairer ce que nous entendons par "posséder" ou être "dépossédé" d'un métier, nous allons partir d'une définition que donne Dadoy (1989) de cette notion pour ensuite observer les conditions qui font qu'un individu puisse se trouver dépossédé de son métier.

Pour Dadoy (1989), le métier *"renvoie à un corpus de connaissances et de comportements professionnels, à une technique, à une formation professionnelle, organisée par l'appareil de formation officiel ou une école ayant pignon sur rue, sanctionnée par un diplôme, recherchée sur le marché du travail, débouchant sur une collection d'emplois identifiables, positionnés dans la grille des qualifications, et ouvrant à des perspectives de carrière. Il fait enfin référence, pour les métiers les plus traditionnels, à une catégorie socio-professionnelle, à des représentations, à une histoire, une culture, parfois à une structure syndicale "* (p.75).

Chez cet auteur, le métier est quelque chose de pluridimensionnel que possède un individu. Pluridimensionnel parce que recouvrant autant des connaissances, des compétences que des liens sociaux spécifiques. Nous pourrions dire que c'est un processus de définition de soi dont il est question dans le fait de posséder ou non un métier. C'est d'ailleurs le sens de l'article de Dadoy qui prône "un retour" à cette notion précisément parce qu'elle est porteuse de dimensions qui dépassent la seule sphère du travail.

Or, Dubar dans son ouvrage sur la socialisation expose le processus qui fait qu'un individu possédant des connaissances et des compétences peut s'en trouver "dépossédé". Cet auteur expose les raisons qui font le passage de "l'ouvrier de métier" à ce qu'il appelle le "nouveau professionnel". La distinction qu'il utilise pour les différencier tous deux concerne essentiellement les nouvelles attentes des entreprises. Nous serions passé de l'"ouvrier" à l'"opérateur" du fait des évolutions majeures des attentes des entreprises vis-à-vis de leurs salariés. Alors qu'il s'agissait chez l'ouvrier de métier, de compétences que l'on peut appeler générales, c'est-à-dire transversales aux entreprises d'un même secteur d'activité, elles se doivent d'être aujourd'hui beaucoup plus spécifiques et concerner l'entreprise elle-même⁴⁵. Car, il s'agit bien d'une conception nouvelle du rôle de l'individu au travail ; conception qui prône la maîtrise d'un poste de travail conçu en termes de fonctions, ce qui implique des formes diverses de polyvalence, c'est-à-dire un élargissement des tâches. Enfin, ce "nouveau professionnel" doit être pourvu d'une "compréhension d'ensemble" des procédés de l'usine autant que de nécessaires compétences gestionnaires (gestion de stock, amélioration de la qualité...).

Pour Dubar, posséder ou non un métier est un processus éminemment contextuel, puisque très largement dépendant de la structure, chose que nous avons pu observer dans une entreprise (l'Usine) comme nous l'exposons dans l'encadré 3.

Encadré 3. Spécialisation et polyvalence : les deux faces du métier

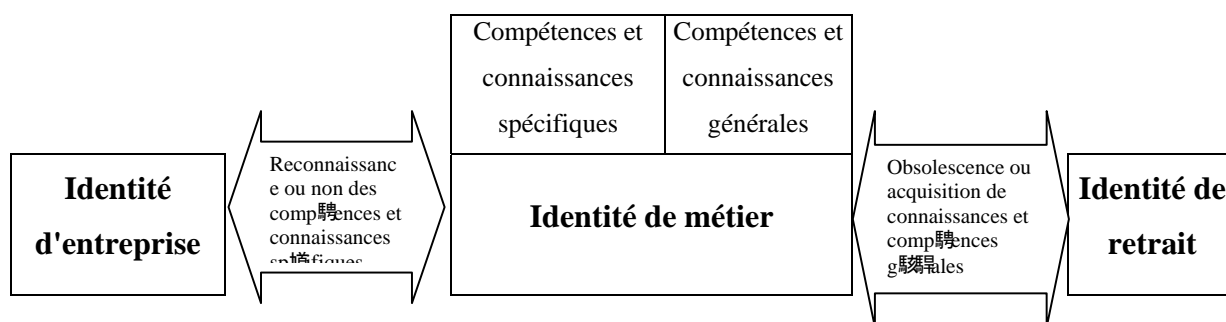
En observant les évolutions techniques, technologiques et politiques au sein de l'Usine, nous pouvons nous apercevoir que les besoins de l'entreprise quant aux compétences de ses salariés ont considérablement évolué au cours de sa courte histoire (voir annexe 15) . Les débuts de l'Usine se sont fait dans une sorte de tradition de la technicité propre au secteur du nucléaire. Plusieurs ouvrages (Fournier 1996 et Hecht 2004) rendent d'ailleurs compte de l'importance de cette technicité dans ce milieu. Les salariés du nucléaire se sont toujours considérés comme des techniciens supérieurs de très haute volée, ce que peu de monde est enclin à remettre en question. Or, nous avons vu que les pionniers de l'Usine avaient été sélectionnés à la fois pour leurs compétences mais aussi pour leur capacité d'investissement professionnel. Il s'agissait donc de spécialistes à la pointe de leur discipline et reconnus comme tel. Pourtant tout au long de l'histoire de cette Usine, ils sont pour beaucoup "ballottés" dans les différentes phases d'évolutions et de transformation. Les moyens de faire correctement leur travail ne leur sont pas toujours donnés. Mais, au final, une fois qu'un apaisement est possible, la politique de l'entreprise devient la valorisation de la polyvalence, c'est-à-dire la

⁴⁵ Becker (1964) parlait de capital général ou de capital spécifique.

valorisation précisément de ce qui a été le contraire de leur stratégie souvent personnelle et le contraire de ce pourquoi ils ont rejoint cette structure. La forme la plus récente de la polyvalence est depuis 2005 l'auto-maintenance. Il s'agit d'un plan triennal qui vise à réduire l'intervention des sous-traitants en développant des compétences chez les opérateurs dans la réparation des machines qu'ils utilisent. En d'autres termes, il y a un passage d'une politique de gestion des compétences visant à développer la performance des opérateurs sur leurs machines, à une politique de développement des performances de tous sur toutes les machines d'un service. Il est demandé aux opérateurs de savoir diagnostiquer une panne, et pourquoi pas de la réparer. Pour cela, "des pilotes" sont formés. Il s'agit d'individus qui en plus de savoir "conduire" les machines connaissent parfaitement le fonctionnement d'une ou de deux d'entre elles. C'est donc un agrandissement de l'intervention des opérateurs, un agrandissement de leurs fonctions initiales. Cette politique de gestion des ressources humaines crée des conflits entre certains salariés et la direction, voire entre les salariés eux-mêmes. Ce qui est intéressant, c'est qu'en prenant en compte l'histoire de l'Usine, nous pouvons mettre à jour que différentes politiques ont pu être mises en œuvre et que ces changements contextuels peuvent tout à fait donner lieu à des transformations identitaires.

La distinction que Dubar fait entre les deux catégories de personnels permet une compréhension de la double dimension de la notion de métier. Dans un cas, il s'agit d'un individu ayant des connaissances et des compétences générales ("l'ouvrier de métier" dans le sens où Dadoy l'appréhende). Dans l'autre cas, les connaissances et les compétences sont spécifiques à la structure. L'identité de métier se compose donc de ces deux éléments. Le passage vers une reconnaissance des compétences et connaissances spécifiques par l'entreprise marque la transition vers une identité d'entreprise (nous reviendrons sur les éléments de reconnaissance à la fin de cette partie). A l'opposé, il y a l'obsolescence des connaissances et compétences générales. C'est le cas lorsque des avancées techniques et technologiques se produisent de telle sorte que ce sont l'ensemble des connaissances et compétences antérieures qui se trouvent "balayées". Beaucoup de domaines où interviennent les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) sont dans ce cas. Pour reprendre les termes de Dadoy, les connaissances et compétences devenues obsolètes ne sont alors plus *"recherchée(s) sur le marché du travail"*, ne débouchent plus *"sur une collection d'emplois identifiables"* et ne sont plus *"positionné(e)s dans la grille des qualifications"*, fermant alors aux *"perspectives de carrière"*. Nous pouvons donc schématiser le passage par l'identité de métier comme ceci :

Graphique 10: Possession et (dé)possession d'un métier



De ce fait, la possession du métier (dans ses deux dimensions, spécifiques et générales), est une condition du passage vers une identité d'entreprise. A l'opposé, sa perte ou devrions-nous dire l'obsolescence des compétences et connaissances générales, est le signe d'une transition vers l'identité de retrait, signe à terme d'un désinvestissement de l'individu de la sphère du travail et donc pour reprendre la terminologie de Dubar d'une rupture dans sa transaction biographique.

Le processus inverse se fait selon des modalités similaires. La transition de l'IE à l'IM se fait dès lors que les compétences et connaissances spécifiques détenues par l'individu ne sont plus reconnues dans l'entreprise; et l'appropriation de connaissances et de compétences générales par l'individu va être l'élément de transition d'une IR à une IM. La première transition concerne donc la transaction relationnelle, la seconde, la transaction biographique.

Ici, il nous paraît intéressant de rappeler que pour Dadoy le métier renvoie "[...] à une formation professionnelle, organisée par l'appareil de formation officiel ou une école ayant pignon sur rue, sanctionnée par un diplôme[...]". La formation continue paraît pouvoir jouer un grand rôle dans ce type de processus, et de fait elle le joue, puisque la formation continue est un des leviers usuels des institutions d'insertion professionnelle, parfois avec excès, de telle sorte que certaines formations deviennent "stigmatisantes" pour les stagiaires (Roumestan⁴⁶ 1998).

⁴⁶ Cet ancien directeur d'un centre de formation accueillant des stagiaires de l'ANPE décrit le processus de normalisation de l'exclusion, à la fois du fait des demandes des institutions d'insertion, et des offres des organismes de formation.

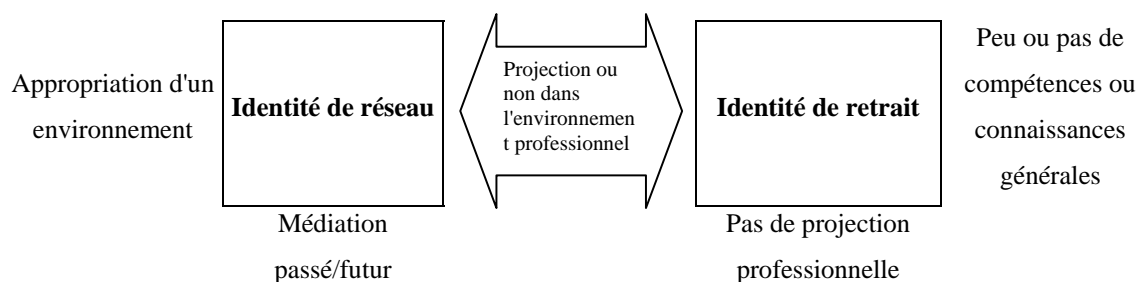
2. Le projet professionnel

Dans la réflexion qui est ici la notre, rappelons que le projet professionnel est l'élément qui permet à l'individu de passer de l'identité de retrait à l'identité de réseau, c'est-à-dire d'un désinvestissement de la sphère du travail à une "projection" de soi dans le milieu professionnel. Le processus inverse donnant lieu au passage d'une IR à une IEX. Il s'agit donc d'une transition identitaire qui concerne la transaction relationnelle, avec une phase de reconnaissance ou (de non-reconnaissance) de l'entreprise (ou plus globalement d'une institution). Le projet professionnel constitue donc l'élément pivot de cette transition.

Barbier (1991) définit ainsi cette notion : *"Le projet ce n'est pas la simple représentation du futur, de l'avenir, du possible, d'une idée, c'est un futur à faire, un avenir à concrétiser, un possible à transformer en actes"*. Boutinet (1990) nous propose, dans un ouvrage de référence sur la question, une conception de cette notion à la fois comme d'un *"objet à faire advenir"* et comme *"une méthode caractérisant une démarche"*. De ce fait, nous pourrions dire d'un individu se trouvant dans une identité de retrait que l'obsolescence de ses compétences et de ses connaissances ne rend plus possible sa "projection" dans l'avenir, c'est-à-dire qu'il n'a plus d'objet à faire advenir dans le cadre professionnel.

Les travaux de Béret (2005) sur le projet professionnel sont éclairant à plusieurs égards pour cette problématique. L'hypothèse forte défendue par l'auteur est de considérer le projet : *"[...] comme expression de l'autonomie relative de l'individu, et comme médiation entre l'histoire passée de l'agent, rapport au futur de ce dernier et appropriation de son environnement par l'acteur"*. Selon l'auteur, *"l'initiative de l'individu réside dans ses capacités d'appropriation de son environnement. Celles-ci se cristallisent dans la construction de projets cohérents avec la trajectoire qui les fondent et qu'ils transforment en retour"*. Le projet au sens où nous le propose cet auteur se constitue donc de deux choses : une médiation entre le passé et le futur de l'individu et l'appropriation de l'environnement dans lequel il se trouve. Comme la caractéristique d'un individu se trouvant dans une identité de retrait est de ne pas se projeter dans la sphère professionnelle, la transition vers une identité de réseau consisterait à se projeter dans un futur dont l'environnement professionnel fasse partie; jusqu'à une maîtrise de celui-ci, ce qui marquerait l'appartenance à une identité de réseau via la possession des deux éléments qui fondent le projet professionnel.

Graphique 11: Construction et déconstruction d'un projet professionnel



On reconnaîtra donc les individus se trouvant en transition professionnelle entre IEX et IR par le fait qu'ils (ré)investissent le champ professionnel, mais sans qu'il y ait questionnement sur les perspectives d'avenir, c'est-à-dire un début de réappropriation de l'environnement professionnel.

Si l'on superpose la grille de Dubar à celle que nous proposons, cette réappropriation de l'environnement doit nécessairement passer par la reconnaissance d'une entreprise ou d'une institution. C'est en effet par cette reconnaissance que, si l'on reprend les termes de Barbier, le projet devient "[...] *un futur à faire, un avenir à concrétiser, un possible à transformer en actes*". En d'autres termes, le projet professionnel ne peut se construire que dans un espace professionnel spécifique. Et c'est d'ailleurs bien cela qu'induit le passage d'une identité d'exclusion à une identité de réseau dans la grille que nous proposons : une certaine reconnaissance de et par l'entreprise ou de tout autre structure. La première phase du projet professionnel consiste donc dans le réinvestissement de la sphère professionnelle par l'individu, sans qu'il soit encore question de s'incérer ou non dans une structure spécifique.

Notons ici que le projet constitue un élément souvent mis en lien avec les départs en formation. Béret (2005) montre l'importance de la place du projet dans les décisions de départ en formation. L'introduction de la notion de mobile (Corriera, Pottier 1999) dans les départs en formation intègre à la fois la notion de projet, le passé et la situation présente de l'individu. Cela suppose donc une mise en cohérence opérée par les individus entre les ressources dont ils disposent (familiales et professionnelles) et les opportunités qui s'offrent à eux. Nous retrouvons les deux éléments qui constituent ce que nous décrivions dans le cadre du projet. Une fois la médiation entre passé et futur opérée par l'appropriation de l'environnement, se pose la question des perspectives d'avenir.

3. Les perspectives professionnelles internes et externes

Nous voudrions ici nous servir, pour expliciter le processus de transition de l'identité de réseau à une identité d'entreprise, du cas Chloé (cf encadré 1). Son histoire permet de dire qu'il s'agit d'un individu qui se trouve dans une identité de réseau. En effet, les deux entreprises dans lesquelles elle se trouve l'ont reconnue. Mais elle est fondamentalement attirée par une pratique professionnelle en lien très étroit avec l'enseignement. Nous avons vu qu'il s'agissait d'une "vocation" qui pouvait trouver ses sources dans le contexte familial.

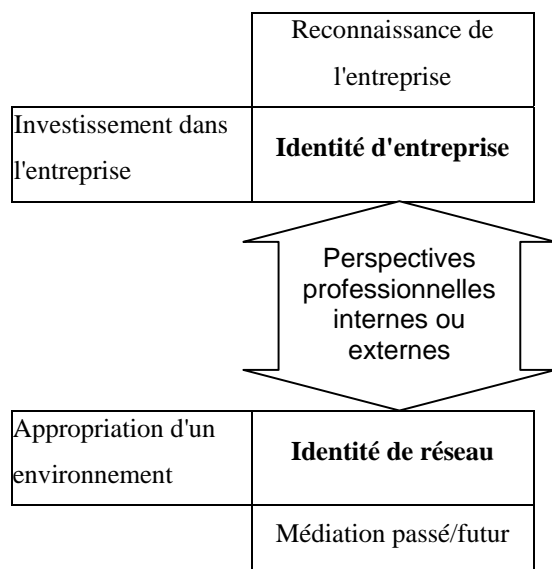
Elle s'est donc retrouvée à avoir une activité professionnelle dans laquelle elle était reconnue et en parallèle un désir de se diriger vers l'enseignement, c'est-à-dire un projet professionnel. Initialement, Chloé se trouvait dans une identité d'entreprise. Cette période à laquelle nous faisons référence, concerne la première entreprise dans laquelle elle a travaillé. Rappelons que durant cette première période de travail, elle avait comme fonction secondaire la formation des nouveaux entrants. Nous pouvons dire qu'il s'agissait d'une personne à la fois reconnue dans l'entreprise, mais aussi en continuité dans la transaction biographique qui était la sienne, précisément parce qu'une partie de son travail concernait la formation.

Or, elle passe d'une identité d'entreprise à une identité de réseau, non pas lorsqu'elle change d'entreprise, mais lorsque sa fonction de formatrice n'est plus reconnue dans l'entreprise. Dès lors, une rupture s'opère entre ce qu'elle anticipe de sa trajectoire professionnelle (en lien aussi avec ses nécessités familiales) et ses propres envies (conséquences de sa socialisation primaire et secondaire). Ce qu'elle anticipe de sa trajectoire professionnelle concerne essentiellement le champ économique de sa formation, alors que ses envies la poussent vers un champ plus culturel. Son responsable voudrait qu'elle ne s'occupe que de la dimension financière et commerciale de son activité, alors qu'elle aurait désiré développer le côté formation de son travail. Son projet professionnel ne trouve donc plus de réalisation possible dans l'environnement professionnel qui est le sien.

C'est donc bien une rupture dans les possibilités de réalisation de ses envies qui se produit. Par ce manque de perspectives professionnelles, elle passe d'une identité d'entreprise à une identité de réseau. Elle entre dans la seconde entreprise avec cette identité de réseau, ce qui lui fait avoir des comportements propres à cette construction identitaire : détachement vis-à-vis de l'intérêt du travail, retrait relatif de l'entreprise et intérêt pour un autre domaine professionnel. En d'autres termes, ses perspectives d'avenir, et donc ses "investissements", ne

sont plus internes mais externes à l'entreprise. La transition entre IR et IE prend donc cette forme :

Graphique 12: Les perspectives professionnelles



A partir de ce schéma, nous reconnâtrons les individus qui se trouvent en transition entre IR et IE par le fait que l'appropriation de l'environnement professionnel donne lieu à des perspectives professionnelles internes à l'entreprise. Inversement, le passage d'une IE à une IR induit un investissement dans l'entreprise et donc des perspectives professionnelles internes à cette structure.

4. La notion de reconnaissance dans l'entreprise

La reconnaissance de certains salariés par l'entreprise peut prendre plusieurs formes. Nous allons voir dans cette partie les principales, mais aussi certaines autres éminemment spécifiques à l'entreprise « Usine ». Cette seconde partie nous paraît indispensable parce que les formes de reconnaissance varient de manière importante en fonction des contextes.

i. Éléments généraux de reconnaissance

Les éléments généraux de reconnaissance sont bien souvent le produit de décisions concernant un individu, mais mis en rapport avec le collectif que constitue l'entreprise. La notion de collectif désigne ici la politique de gestion des ressources humaines, mais aussi les valeurs propres au collectif de travail. Nous allons distinguer ces deux dimensions de manière systématique parce que c'est le caractère "reconnaissant" des différents éléments que nous cherchons ici à cerner. De ce fait, nous allons voir que l'aspect individuel ne peut être séparé de la dimension collective de l'élément. En d'autres termes, chaque élément de reconnaissance, l'est par rapport à la politique de gestion des ressources humaines, ainsi qu'en fonction du système de valeur en vigueur dans l'entreprise et donc par rapport aux autres salariés de l'entreprise.

• La promotion

Dans l'absolu, la promotion, c'est-à-dire la mobilité hiérarchique ascendante, est bien entendu le plus visible et le plus communément admis comme élément de reconnaissance. Bénéficier d'une promotion est en effet la conséquence d'une reconnaissance de la part de ses supérieurs et de l'entreprise. Pourtant, il nous faut apporter un bémol au caractère généraliste de ce mode de reconnaissance et en particulier parce que la promotion, par exemple dans les institutions publiques, peut être entièrement dépendante de l'ancienneté. Notons que c'est aussi le cas d'organisations ou d'entreprises, souvent de grandes tailles comme les banques ou les entreprises para-publiques. De ce fait la dimension automatique du processus enlève *ipso-facto* la valeur de reconnaissance de cet élément.

En revanche, il s'agit d'un élément qui est essentiel dans la non-reconnaissance et ceci d'autant plus qu'il est indexé sur l'ancienneté. Si un individu est "bloqué" à un certain échelon hiérarchique depuis un nombre d'année supérieur à ce qui est communément pratiqué dans l'entreprise, alors indéniablement cet élément constituera une marque de non-reconnaissance. Parce que la convention collective détermine les évolutions hiérarchiques sur la base du nombre d'années, une non-promotion est clairement un élément de non-reconnaissance. Enfin, toujours dans la catégorie de la promotion, il y a plus rarement, la mobilité hiérarchique descendante. Il s'agit d'un élément de non-reconnaissance par essence.

- **Le salaire, la rémunération**

Le salaire est lui aussi un des éléments qui vient à l'esprit dès lors que l'on parle de reconnaissance par et dans l'entreprise. Il dépend principalement de deux dimensions : un statut et la performance calculée sur la base d'objectifs fixés à l'avance. Ainsi, il est en tous points comparable à la promotion dans ce qu'elle avait d'"automatique". Paradoxalement, alors que le salaire serait par essence une variable de reconnaissance de l'entreprise, il est tellement encadré légalement et dépendant du statut qu'il ne constitue pas (ou plus) une variable de reconnaissance, si ce n'est (là-encore comme la promotion) "en creux", c'est-à-dire dans le cadre d'une non-reconnaissance. Dans ce dernier cas, le caractère souvent automatique des augmentations de salaire constitue des marques de non-reconnaissance très forte dès lors qu'elles n'ont pas lieu comme il se devrait.

- **L'intérêt et la reconnaissance du travail**

Tout travail n'est pas équivalent à un autre. En effet, il en existe de "qualité" différente. La théorie des besoins et des motivations de Maslow (1954) rappelle bien les différentes dimensions du travail. L'auteur place en haut de cette échelle ce qu'il appelle le "besoin de réalisation de soi-même". Ainsi, cette conception pluridimensionnelle du travail permet de postuler que certains travaux pourraient s'avérer plus propices à remplir une fonction d'estime ou encore de réalisation de soi.

A partir de cette pyramide des besoins, il peut être tentant de faire dépendre la satisfaction d'une dimension purement et strictement individuelle. Mais c'est, si on ne regarde que cette partie, omettre la valeur sociale des pratiques. En d'autres termes, il y a de manière certaine des postes dans toutes structures qui sont plus propices à l'estime de soi et des autres, ainsi qu'à ce que Maslow appelle la possibilité de réalisation de soi. Signifier cela inclut bien entendu un contre-point qui est la présence d'emplois "non-estimables". En font par exemple partie les postes qu'il est courant d'entendre appelés "placards".

Pour mesurer la valeur d'un poste, nous avons retenu plusieurs critères qui nous ont semblé significatifs. Ils ne sont bien entendu pas exhaustifs. Il y a l'intérêt du poste, le niveau de connaissance et de compétence que requière le poste, le degré de liberté, le pouvoir que confère le poste (Crozier, Friedberg 1981) ou encore les débouchés du poste.

Ainsi, l'obtention d'un poste peut se révéler une marque de reconnaissance comme celle d'une non-reconnaissance. Dans les deux cas, estimer cette valeur requière une investigation poussée dans l'organisation, de manière à cerner ce qui "fait" valeur dans cette dernière. Par exemple, un poste à forte composante technique peut être valorisant dans un environnement où la technicité prime. A l'inverse il peut être dévalorisant dans un environnement où la créativité est une valeur centrale.

• La formation continue comme signal

Les travaux de Béret et Dupray (1998) sont remarquables pour appréhender la formation continue comme un dispositif de reconnaissance de l'entreprise, un dispositif de signalement⁴⁷. Ces auteurs mettent tout d'abord en avant la "banalisation" de la FPC et sa diffusion auprès d'un grand nombre de salariés ce qui a pour conséquence la chute de son efficacité salariale⁴⁸. Ils observent que la FPC s'est transformée entre les années soixante-dix et quatre-vingt-dix. Dans les années soixante-dix, l'accès à la formation se fait dans une logique d'accumulation de capital humain. Il s'agit de formations qui sont plus rares et plus longues que celles qui se dérouleront vingt ans plus tard. Elles ont des effets positifs directs sur les mobilités professionnelles et sur les salaires.

Dans les années quatre-vingt-dix, l'abondance et la variété des formations initiales suscitent une logique de sélection des salariés par les entreprises. Il n'y a plus alors de conséquences pécuniaires liées à l'ancienneté. Dans cette période, c'est la récurrence des formations qui fait valeur et qui se concentre sur certains individus dont l'entreprise souhaite renforcer la collaboration. La FPC devient, à partir des années quatre-vingt-dix, *"un signal objectivant la reconnaissance par l'entreprise des compétences du salarié"*. Dans ce contexte, la FPC jouerait comme un signal dans une logique de sélection des salariés dont les effets dépendent essentiellement de la trajectoire professionnelle de l'individu dans laquelle elle s'inscrit. La récurrence de l'accès devient un "symptôme" d'une reconnaissance de compétence que la formation contribue en retour, dans une logique d'acquisition de connaissances, à augmenter ou entretenir. Les auteurs parlent même d'un *"double signal"*, car à celui que nous venons de décrire, vient s'ajouter l'utilisation de la formation par le salarié et ceci dans le but de mettre en avant et de rendre visible son "investissement" et son intérêt dans et pour cette

⁴⁷ La théorie du signalement (Spence 1973) repose sur un modèle du type : la formation (initiale ou continue) permet de filtrer les aptitudes initiales des individus, elle est donc un signal pour l'employeur d'une certaine valeur productive. Dans cette perspective, l'éducation n'aurait de valeur que dans sa capacité à révéler les possibilités "innées" des individus.

⁴⁸ Il s'agit d'une spécificité française, car ce n'est pas le cas en Allemagne (Béret, Dupray, 2000).

l'entreprise. Néanmoins, la formation n'a pas une valeur de reconnaissance absolue. Il faut pour cela qu'elle ait une fonction particulière dans l'entreprise. A ce titre, elle est à contextualiser.

j. Des éléments plus contextuels de reconnaissance : le cas de l'Usine

L'intérêt pour nous de cette partie consiste en deux choses : d'abord montrer que des éléments contextuels existent au sein des entreprises. La seconde raison est que ces éléments vont servir à repérer les individus qui sont en transition identitaire.

L'Usine va nous permettre de "repérer" les différents éléments de reconnaissance dont dispose une entreprise pour valoriser certains de ses salariés, et ceci en insistant sur leur caractère local, c'est-à-dire contextuel. Cela signifie qu'ils ont un rôle de reconnaissance dans cette entreprise, alors que ces mêmes éléments pris ailleurs n'auront pas cette fonction. Nous avons pu repérer, chez Usine, trois éléments qui peuvent être considérés comme des vecteurs de reconnaissance des salariés par l'entreprise : le statut de formateur en boîte à gants, le pilotage en auto-maintenance et le statut d'ESI (équipier de seconde intervention). Nous allons détailler ces éléments, mais avant cela, de manière à cerner un peu plus le mécanisme commun à ces éléments de reconnaissance, il paraît intéressant de faire un parallèle avec le système de don contre don (Mauss, 1950). Il s'agit, à proprement parler d'un acte d'échange de valeurs puisque le receveur est tenu de rendre le don et la valeur des dons entre directement en compte.

Selon Mauss, il est possible de différencier trois sortes de systèmes de don/contre-don. Un système d'échange rituel : il s'agit alors d'honorer des puissances avec l'espoir d'obtenir des faveurs terrestres ou la clémence des dieux. Un système d'échange intercommunautaire : il s'agit alors de garantir les bons rapports entre deux communautés par le biais de relations privilégiées. Enfin un système hiérarchique : il s'agit par le biais d'une compétition du don de faire reconnaître sa primauté.

C'est à ces trois sortes de systèmes de don auxquels nous faisons référence ici. Dans l'entreprise que nous avons pu décrire, un système assez similaire peut se laisser percevoir. En effet, les salariés demandent à exercer certaines fonctions annexes à leur travail. C'est le cas de celles que nous allons décrire. Ces fonctions laissent la possibilité à ces salariés certes de

sortir d'une routine, mais aussi, (1) d'honorer avec l'espoir d'obtenir des faveurs, (2) de garantir de bons rapports entre soi et l'entreprise, (3) d'instaurer une compétition du don dans le but de faire reconnaître sa primauté sur d'autres salariés par exemple. Mais, parce que tout le monde n'obtient pas satisfaction, l'acceptation par l'entreprise de cette fonction est déjà en soi une reconnaissance de ce don pour les salariés. Mais, et c'est là qu'entre le processus de don/contre don, l'investissement personnel que requiert cette fonction (préparation des cours par exemple) laisse au salarié l'espoir d'un don en retour du sien. Cela ne donne donc pas systématiquement lieu à un retour "sur investissement", mais laisse penser qu'il s'agit d'un élément entrant en sus lorsque viendra le jour de postuler pour une mobilité interne qu'elle soit ou non hiérarchique. L'investissement personnel dans ces fonctions peut être affilié à un don, qui en appelle un autre. Précisons maintenant les fonctions concernées dans cette entreprise.

- **La formation continue : "un bras de levier"**

Parmi les éléments de reconnaissance contextuels à l'Usine, il nous faut nécessairement parler de la formation qui prend une place prédominante. Tout d'abord notons que la formation est fortement utilisée dans cette entreprise.

Tableau 18. Pourcentage de la masse salariale consacré à la formation continue dans l'Usine

Années	Dépenses libératoires au sens de la déclaration 2483	Dépenses globales incluant les dépenses libératoires
2003	3,4%	6,6%
2004	3,61%	10,2%
2005	3,98%	8,94%

Les dépenses libératoires représentent les formations de développement des compétences qui sont transposables dans d'autres entreprises (exclusion des formations aux postes de travail)

Les dépenses globales de formation incluent bien entendu toutes les formations d'intégration ainsi que le "compagnonnage". Nous pouvons voir qu'il s'agit d'un volume de formation particulièrement important puisque ces formations non-libératoires doublent les dépenses totales de formation. Nous allons ici plus particulièrement **préciser** certaines formations parce qu'elles sont très spécifiquement mises en place dans cette entreprise. Il

s'agit en premier lieu des formations d'intégration, dans lesquelles nous trouvons les formations en compagnonnage. Notons que ces formations sont entièrement liées au secteur du nucléaire et à la manipulation de la matière radioactive.

Les formations d'intégration émanent en effet de deux contraintes pesant sur l'Usine. La première est un engagement vis-à-vis des Autorités de Sûreté (voir l'annexe 15 sur l'histoire de l'Usine) : l'Usine s'est en effet engagée auprès des Autorités de Sûreté à compléter et structurer la formation au poste de travail au début des années 2000. La seconde contrainte vient du fait que cette entreprise a engagé une démarche qualité ISO 9000. L'intégration des nouveaux entrants telle qu'elle est initialement mise en place se compose de quatre actions : une visite générale des ateliers de fabrication et des services supports, une immersion au poste de travail du compagnonnage, des formations complémentaires, mais surtout des formations obligatoires. Ces dernières ont pour objectifs de s'assurer que tout nouvel arrivant aura suivi les formations de base avant sa prise de poste. Quatre formations sont considérées comme des pré-requis à la prise de poste : la journée d'accueil à l'Usine, la formation en radioprotection, la formation "travail en Boite à Gants", et la formation "Criticité".

L'immersion au poste de travail a comme objectif de faire acquérir les compétences génériques indispensables pour tenir son poste en matière de sûreté et de sécurité. La durée de cette phase est de quatre postes. Le nouvel entrant se forme sur le poste de travail avec un tuteur. La formation se compose de sept séquences qui sont détaillées dans le tableau présenté ci-dessous. Un QCM correspondant à chaque séquence est validé à la fois par le formateur et par le stagiaire. L'objectif de cette démarche est bien sûr de responsabiliser les deux parties.

Tableau 19. Extrait du livret d'intégration des salariés

Séquence	Durée	Objectif
Formation sécurité	5h	Le stagiaire doit connaître les règles élémentaires de sécurité et savoir où trouver la documentation correspondante. Il connaît les règles de comportement et les réactions d'urgence.
GMN/SIGP	4h	Le stagiaire doit savoir les grands principes de GMN ainsi que le principe de fonctionnement de SIGP. Il doit être capable de consulter SIGP et de réaliser une transaction manuelle.
Organisation de la production et documents opérationnels	4h	Le stagiaire doit être capable de connaître l'organisation de la production.
Demandes d'intervention, Travaux, Fiches de constat	4h	Le stagiaire connaît la conduite à tenir en cas de défaut ou d'écart (DI ou FC), il sait utiliser les outils permettant de gérer ces DI ou FC (GDI, AGATE), et sait comment sont traitées ces DI ou FC par les services compétents de l'Usine. Il sait comment sont gérés les travaux et a été sensibilisé à Maximo. Il connaît les principes de proposition d'amélioration.
Interfaces du poste	1h	Le stagiaire doit connaître les services de l'usine (UC, RPE, HSP...) en interface avec son poste de travail. Il sait comment sont gérés les déchets dans l'atelier.
Présentation du système de pilotage (PCMF/COROS)	1h	Le stagiaire doit connaître l'architecture du système de pilotage et être capable de naviguer dans les différentes vues.
Information, communication	1h	Le stagiaire connaît les objectifs de l'atelier. Il sait trouver les nouvelles informations (communication, intranet et messagerie).
Synthèse, évaluation	2h	Le stagiaire peut identifier des lacunes et exprimer les besoins d'informations complémentaires qu'il souhaite obtenir. C'est également l'occasion d'évaluer les points forts et points faibles du dispositif d'accueil des nouveaux arrivants et de proposer des améliorations.

Les formations en compagnonnage sont effectuées dans le cadre des formations d'intégration, mais pas seulement, car elles débordent souvent des quatre postes nécessaires à l'intégration des nouveaux entrants. L'objectif du compagnonnage est d'acquérir les compétences spécifiques indispensables au poste. Il s'agit d'une formation de plusieurs mois effectuée sur le poste de travail avec un tuteur désigné. Ce processus de formation sur le poste

de travail est étayé par un support de formation : le livret de compagnonnage (annexe 16 et 17). Chaque étape est désignée et décrite dans ce livret que le tuteur et le tutoré doivent signer. Ces formations sont effectuées directement sur les machines. Elles ne concernent pas seulement leur fonctionnement, mais aussi leur maintenance et leur réparation. Pour une même machine, il y a en effet différents niveaux de maîtrise et de connaissance. Pour être tout à fait exact, il y a quatre niveaux de maîtrise pour chaque machine : du niveau "conducteur" au niveau expert. Dans chaque service, chacun est censé savoir conduire toutes les machines. En revanche, il n'y a que quelques spécialistes de niveau deux et trois, mais qu'un seul de niveau quatre pour chacune d'elle. Les deux premiers niveaux sont accessibles en grande partie avec les ressources internes à l'entreprise. Le compagnonnage est le mode de transmission le plus souvent usité pour cela. Pour les niveaux trois et quatre, ce n'est pas le cas. La rareté des connaissances ne permet souvent pas que les formations prennent cette forme. Ce sont donc des supports extérieurs qui sont requis pour cela.

A ces formations systématiques pour tous les salariés de l'Usine, formations que l'on peut qualifier de structurelles (puisque liées au fonctionnement global de l'Usine) et collectives, s'ajoutent des formations beaucoup conjoncturelles et individuelles. Conjoncturelles dans le sens où elles répondent à des besoins qui sont plus spécifiques. Tous les domaines peuvent être concernés, mais ce qui les caractérise c'est le fait qu'elles sont individuelles et concernent l'acquisition de compétences très spécifiques. Ce sont plutôt ces dernières qui ont une fonction de reconnaissance, même si, comme nous le notions précédemment, le fait de ne pas avoir accès aux formations structurelles-collectives peut être une non-reconnaissance, c'est-à-dire un signal négatif.

Un extrait d'entretien montre bien ce rôle de reconnaissance de la formation. Il s'agit d'un salarié de la hiérarchie intermédiaire qui nous explique comment se font les acceptations de départ en formation :

"Oui c'est un arbitrage, quand on dit on fait un arbitrage, c'est-à-dire qu'on fait un arbitrage en fonction des besoins de la société, et en fonction de la motivation de la personne. Si la personne est motivée et qui plus est, la société en a besoin, on fait. La société en a besoin et si on a un volant de personnes important et que j'en ai au-delà du besoin, alors on fait un arbitrage en fonction de... Alors ce que je fais c'est qu'en fonction du rendu de la personne, quelqu'un qui s'investit dans le boulot, eh bien il le demande et puis on va lui faire. Celui qui s'investit moins, eh bien il l'aura peut-être le coup d'après. Ça marche comme ça. C'est un bras de levier". (M. Hebreu)

La formation est donc "un bras de levier" comme nous le dit M. Hebreu. Nous verrons dans la suite de ce travail que d'autres salariés de cette entreprise étayent encore un peu plus l'approche de la formation comme moyen privilégié de reconnaissance des individus dans l'entreprise. Cela servira d'ailleurs à situer ceux qui se trouvent dans les identités d'entreprise. C'est en ce sens que la formation nous paraît entrer entièrement dans les éléments de reconnaissance, voire en être un des objets privilégiés compte tenu du fait que les autres éléments sont fortement encadrés. Néanmoins, quelques autres "éléments" servent de reconnaissance.

- **Le travail en boîte à gants : des contraintes liées à la matière**

Le fait de manipuler une matière dangereuse a des conséquences extrêmement lourdes sur le travail des salariés. Pour prendre la teneur, l'encadré 3 décrit comment se présente l'appareil de production dans L'Usine.

Encadré 3. Les trois degrés de confinement de l'Usine

Du fait des contraintes de sûreté et de sécurité, c'est peu dire que de préciser qu'une entrée dans cette structure requiert de nombreuses autorisations. Un ensemble de systèmes de badges et de barrières est effectif dans cette structure. L'entreprise est divisée en différentes zones, dont certaines, comme l'appareil de production, ne peuvent être accessibles que dans des tenues et avec du matériel particuliers (masques à gaz à la ceinture, dosimètre, vêtements et sous-vêtements spéciaux...). L'ensemble de l'Usine constitue ce que l'on appelle le premier degré de confinement. C'est-à-dire que l'Usine est mise en dépression. Le second degré de confinement concerne les salles. Vous ne pouvez jamais sortir d'une salle sans avoir testé vos pieds et vos mains. Chaque salle est séparée par des sas. Chaque salle, plus ou moins grande, concerne une petite partie de l'appareil de production. Là aussi les salles sont mises en dépression. Dépression elle-même plus importante que celle du bâtiment global.

Enfin et c'est le troisième degré de confinement, l'appareil de production est mis dans ce que l'on appelle "les boîtes à gants". Il s'agit de boîtes vitrées qui empêchent le contact direct avec les machines. Ces "boîtes à gants" sont elles aussi en dépression, là encore un cran au-dessus de la salle elle-même. Ces boîtes sont appelées « boîte à gants », parce que des orifices sont présents tout au long de la chaîne de production, orifices fermés par des gants en plastique, ce qui permet d'intervenir sur la machine lorsque cela le nécessite. De ce fait, le changement d'une pièce sur

l'appareil de production devient tout à fait fastidieux dès lors qu'il est fait au travers d'une vitre, avec des gants, et surtout avec un risque évident de dangerosité. Le danger venant de ce qui est sobrement appelé "une rupture de confinement", rupture de confinement qui se produit dès lors qu'un gant par exemple se perce.

Ainsi, tout salarié travaillant sur ces machines se doit d'avoir suivi une formation précisément destinée à limiter les ruptures de confinement : c'est la formation "boîte à gants". Plusieurs formateurs internes ont la charge de cette fonction. Au cours de nos entretiens, il est apparu que cette fonction était souvent corrélée par des parcours professionnels ascendants. De même qu'il nous a été possible de percevoir que les espoirs de mobilité hiérarchique liés à cette fonction étaient effectifs pour une grande partie des salariés ayant le statut de formateur. L'explication est assez simple. Il s'agit d'une fonction qui ne donne lieu à aucune rémunération, et qui donc permet aux salariés de montrer leur motivation et leur investissement professionnel.

- **Le statut d'ESI**

Qu'est-ce qu'un ESI et en quoi cette fonction peut se trouver être un élément de mutuelle reconnaissance? Un ESI, littéralement "équipier de seconde intervention", est un assistant des équipes d'intervention de l'Usine. Compte tenu des risques existant du fait de la matière, il y a dans cette structure un service spécialisé dans la sûreté et la sécurité : HSP. Un protocole prévoit que certains salariés de l'Usine qui ne font pas partie de ce service soient présents pour assister les pompiers du service HSP si un accident se produisait, d'où le nom d'équipier de seconde intervention. Cette fonction est donc annexe à celle que les individus ont dans le strict cadre de leur travail quotidien. Le nombre d'individus est limité à moins d'un par équipe.

-Et vous m'avez dit qu'il y avait une place qui se libérait...

Enfin une place, c'est-à-dire des gens qui ont eu des mutations internes, mais c'est pas une place propre, c'est en termes d'effectifs. Il faut des ESI, donc comme il y avait des personnes qui partaient, et qu'il fallait être en régime 5X8... Et donc il y avait une place ESI.

-Et donc vous avez fait votre demande sachant qu'il y avait une personne qui partait ?

Non pas vraiment, j'étais intéressé, et puis on était quelques-uns qui partaient et puis voilà. (Opérateur aux poudres, 38 ans)

C'est en quelque sorte du travail "en plus" qui leur est demandé, c'est du moins le sentiment partagé par les individus que nous avons rencontrés et qui tenaient cette fonction. Ils sont donc formés à toutes les fonctions de secourisme ainsi qu'à un rôle spécifique si une évacuation de l'Usine devait s'avérer nécessaire. Cela signifie un engagement qui stipule que si tout le monde évacue l'Usine, ils seront parmi les derniers à évacuer. Et lorsque l'on connaît les risques de ce type d'industrie, cet engagement paraît conséquent.

-Et donc comment ça se passe ensuite, est-ce qu'il y a des recyclages ?

Oui je sais qu'avant c'était tous les trois ans, on repartait sur Aix, trois jours. Mais maintenant je ne sais plus, je crois que je ne partirai pas cette année. Mais il y a des recyclages ici.... Et puis il y a des stages de secouriste aussi, et c'est transposable même en dehors du cadre professionnel.

-C'est donc un statut, c'est-à-dire que vous avez votre travail normal et ça c'est en plus ?

Voilà, on a une radio, on fait nos heures normales et quand il y a l'alarme incendie, ou que l'on est en sous-effectif, on fait un appel radio, et puis moi je me rends sur les lieux pour constater s'il y a réellement le feu..., et puis on participe à des exercices aussi, c'est bien c'est intéressant, on voit les moyens utilisés, puis il y a la F. L. S. de l'usine d'à côté qui vient aussi, il y a des moyens quoi. C'est intéressant, entre autres choses, ça permet de voir un peu de tout. (Opérateur aux poudres, 38 ans)

Or, une différence se fait avec les fonctions précédemment présentées, c'est qu'ESI donne lieu à une prime de 50 euros. Là-encore donc, et sans pour autant omettre la volonté de briser une monotonie dans le travail, il est plausible d'y voir un système de don contre don. Un investissement personnel qui escompte un retour dans le futur, car comme nous le dit un salarié de production, "*c'est pas pour ça...*" qu'ils le font :

-Et alors est-ce qu'il y a une prime ?

Oui on a une prime, mais c'est... C'est oui on a une prime de 50 € à peu près par mois. Mais c'est pas pour ça,, on l'a tant mieux, je ne refuse pas, mais je crois que c'est la formation qui est très bien faite. (Opérateur aux poudres, 38 ans)

Selon cette personne, la façon dont se passe le choix des individus tenant cette fonction est en lien avec une "motivation" affichée et une volonté de montrer un investissement dans et pour l'entreprise. Il nous dit clairement que c'est le fait de la demander plusieurs fois qui est susceptible d'entraîner un accord de la hiérarchie.

- J'ai entendu qu'il y avait des personnes qui avaient essayé de l'avoir ce statut là et qui ne l'avaient pas eu, et en fait est-ce que vous savez comment se fait le choix et qui fait le choix ?

Qui fait le choix? Je ne sais pas, peut-être que c'est en fonction... les gens qui demandent, si ils sont dans une équipe où l'effectif total, et bien... C'est plutôt à un moment opportun,..., je pense que c'est un concours de circonstances qui fait que... Alors voilà lui tiens ça l'intéresse, ça fait longtemps qu'il nous bassine et qu'il veut le faire, justement il y a la place qui se libère... voilà je pense que ça se fait comme ça.
(Opérateur aux poudres, 38 ans)

• Les groupes de travail

Dans cette Usine, il nous faut noter la présence de groupes de travail. Un extrait d'entretien présente parfaitement ce qu'y font les salariés qui souhaitent y participer.

"-Mais alors comment ça se passe ?

- En fait un groupe de travail, il y a un groupe de travail qui s'est fait, par exemple on a un problème dans l'Usine... Par exemple le parking, il y a un groupe de travail qui s'est fait pour trouver des solutions à ce que le parking soit rentabilisé au maximum... Et donc il y a, avant, un groupe de travail qui se réunit une fois par semaine pour trouver des solutions. Et puis ils adaptent les solutions. Alors nous on est de plusieurs services, alors par exemple dans un groupe de travail en ce moment ça a l'air un peu idiot, mais ça concerne la réduction du papier. Alors il y a des gens qui viennent d'un peu partout des services, alors c'est le chef de service qui envoie quelqu'un, donc on détache quelqu'un quelques heures, pour pouvoir trouver des solutions à ce problème."
(Un technicien de production)

Trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans l'Usine est donc l'objectif de ces groupes. Ainsi, plusieurs salariés participent à ceux-ci, et parmi ceux que nous avons rencontrés, près de la moitié ont pu participer à ce type de réunion. Une certaine sélection se fait pour pouvoir participer à ce genre de groupe. Pourtant, ce qui semble encore plus déterminant comme élément de reconnaissance, c'est le fait d'être animateur de l'un de ces groupes. Ce statut requiert en effet une formation spécifique comme nous l'indique le même technicien de production.

"[...]C'est une formation animation de groupe de travail.

-Est-ce que c'est votre chef de quart qui...

Qui m'a proposé oui. En plus je crois que c'est une formation c'est pratiquement que le chef de quart qui la font.

-Et vous savez pourquoi il vous a demandé de la faire ?

Eh bien il trouve que j'ai un bon feeling avec les gens, que ça passe bien, que je m'exprime pas trop mal, voilà. Et puis il m'a demandé si ça m'intéressait, j'ai dit oui.

Ca m'intéresse. Alors après il m'a dit il faut animer des groupes de travail...

-Oui parce qu'après donc...

Eh bien oui c'est gratuit quoi." (Technicien de production)

Cette fonction annexe ne donne pas lieu à une prime comme c'est le cas pour les ESI. En revanche il est suggéré par ce technicien de production que la "gratuité", que ce "don", appelle un retour de la part de l'entreprise. C'est d'ailleurs le sens de la précision qu'il donne sur le fait que ce sont les chefs de quart qui suivent bien souvent la formation d'animateur de groupe de travail. Notons pour appuyer encore ce point de vue, qu'il cumule des attributs que l'on trouve souvent chez les salariés qui sont en identité d'entreprise. Passer par l'animation d'un groupe de travail est un révélateur de perspectives d'évolution professionnelles fastes, notamment dans le cadre d'une mobilité hiérarchique et ceci vers un poste de chef de quart. A notre sens, il s'agit là-encore d'une fonction présentant les caractéristiques d'un système de don/contre-don.

- **Des fonctions plus spécifiques suivant les services**

- *Le pilotage en auto-maintenance en production*

Notons ici que l'organisation productive en œuvre dans l'Usine depuis 2003 vise à développer la polyvalence des salariés (voir annexe 15). Un des axes de développement de cette polyvalence concerne l'auto-maintenance. Précisons que cet axe concerne surtout les techniciens de production, c'est-à-dire les conducteurs des machines. Antérieurement, ces salariés, lorsqu'ils étaient confrontés à une panne sur une machine, faisaient appel aux salariés de la maintenance, qui étaient pour la plus part des sous-traitants de l'Usine. L'objectif de la politique actuelle étant de réduire le volant de sous-traitant, les salariés sont aujourd'hui incités à se former sur les machines de leur service et ceci dans le but de réduire le nombre et

le temps d'intervention du service de la maintenance. Pour cela, ils ont en leur possession un outil informatique (SIGP) qui permet d'établir un premier diagnostic. Il s'agit ici du premier niveau d'auto-maintenance. Les autres niveaux concernent la réparation et la maintenance de l'appareil de production, comme nous le disions précédemment dans la partie sur la formation dans l'Usine. Quatre niveaux différents de maîtrise ont pu être établis. Il vont de la conduite totale des machines, à l'expertise de ces dernières. Mais cela se fait sur le mode du volontariat. De ce fait, développer ses propres compétences dans le cadre de l'auto-maintenance n'induit pas directement de contre partie financière ou statutaire. En revanche c'est un signal fort pour montrer un intérêt certain pour l'entreprise. Ainsi, devenir pilote en auto-maintenance est là encore l'opportunité d'un don de la part du salarié, don qui en appelle un en retour de la part de l'entreprise, comme par exemple celui de fournir les moyens de développer ces nouvelles compétences par l'intermédiaire de la formation.

– *Contrôleur ARI chez HSP*

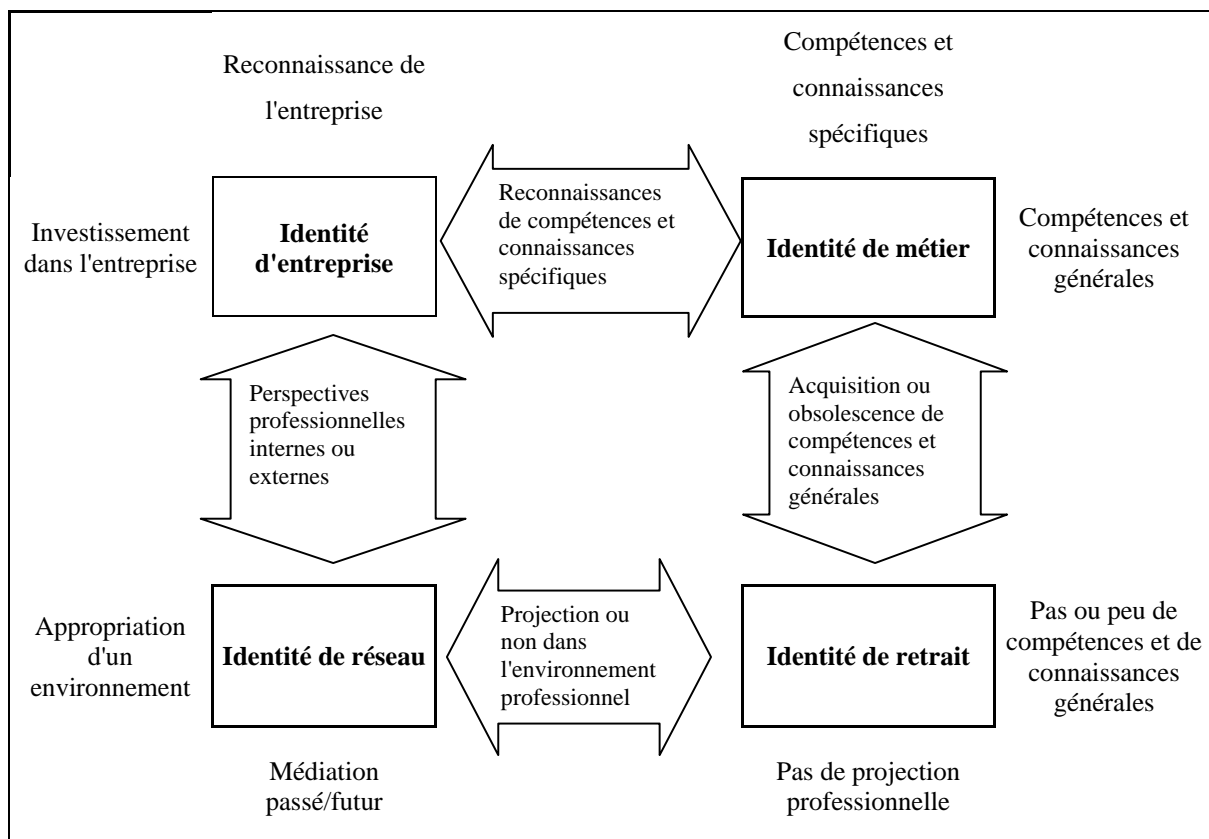
Nous n'avons jusqu'ici présenté qu'une partie des contraintes qui pèsent sur le travail en zone. Parmi toutes celles-ci, il y a la tenue obligatoire pour se rendre au cœur de l'Usine, c'est-à-dire dans la partie de production. En effet, entrer dans une Usine de ce type, nécessite de changer en totalité de vêtements, et d'arborer la tenue blanche des salariés de la production. Un des attributs allant avec cette tenue est un masque englobant l'ensemble du visage qu'il vous faudra porter à la ceinture. Cet Appareil Respiratoire Individuel (ARI) est contrôlé régulièrement de manière à s'assurer de son étanchéité. Le contrôleur doit donc être habilité à tenir cette fonction qui, là aussi, vient en sus de son travail. Une responsabilité est donc en jeu dans cette fonction. Bien que cette fonction ne soit pas non plus corrélée à une rémunération, ces individus ne sont pas désignés, mais plus vraisemblablement choisis, comme c'est le cas des autres éléments pouvant être ceux d'une reconnaissance.

Conclusion du chapitre 3

Cette présentation des identités professionnelles avait plusieurs objectifs. Le premier était de présenter la grille de lecture dont nous nous sommes servis pour appréhender les individus dans l'entreprise Usine. Rappelons que nous posons l'hypothèse que les rapports à la formation en entreprise qu'entretiennent les individus dépendent de leurs expériences en la matière mais aussi de leur positionnement dans l'entreprise. La grille de Dubar nous a permis de faire un lien entre positionnement dans et vis-à-vis de l'entreprise à partir des différentes identités et le rapport qu'ils ont à la formation.

Néanmoins, tant sur un plan théorique qu'empirique, il nous a paru intéressant de développer l'aspect dynamique de l'approche identitaire et ceci en recherchant les différents éléments qui pouvaient faciliter le passage d'une identité à une autre. Là-encore, il s'agit de pouvoir "repérer" les éléments nous permettant de placer les individus dans les différentes identités. Ce sont ces éléments qui sont repris dans le graphique ci-dessous.

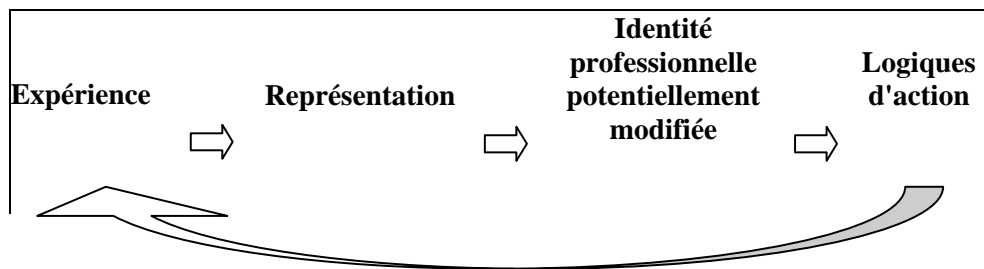
Graphique 13: Eléments de transition identitaire



Or, ce qui apparaît dans le développement que nous avons ici présenté, c'est que la formation n'est plus seulement un attribut identitaire comme dans le modèle initial de Dubar, mais aussi un élément "agissant" sur les identités professionnelles.

L'objectif de l'utilisation de cette grille d'analyse dans notre travail était de permettre une "contextualisation" des pratiques de formation, nous allons ici reprendre notre schéma d'analyse du rapport individuel à la formation en entreprise, car c'est celui-ci que vont venir nourrir les données empiriques que nous allons présenter dans les deux prochains chapitres.

Graphique 14: Cercle dynamique du rapport individuel à la formation en entreprise



Chapitre IV. Les identités professionnelles classiques

Ce chapitre a pour objet de tester l'hypothèse principale de notre travail que nous rappelons ainsi : les rapports des individus à la formation continue en entreprise sont le fait d'une part de leurs propres expériences de la formation et d'autre part de leur position dans l'entreprise.

Pour cela, les entretiens que nous avons menés dans l'entreprise Usine nous ont permis de classer les individus dans trois des identités professionnelles définies précédemment. Il s'agit des identités d'entreprise (28 individus), de métier (7 individus) et de retrait (2 individus). Nous n'avons, en effet, pas rencontré d'individus pouvant être inscrits dans une identité de réseau au sein de l'Usine. Nous verrons dans le cinquième chapitre trois autres identités, construites à partir d'individus n'entrant pas dans la grille identitaire classique.

Dans chacune de ces trois identités, nous allons présenter les éléments communs à l'ensemble des individus, constituant ainsi un dénominateur commun au groupe. Ces éléments sont dans la plus part des cas en lien avec le travail et l'emploi des individus. Nous verrons ensuite, pour chacune des identités, le rapport que les individus entretiennent à la formation, et ceci mis en résonance avec les expériences qu'ils en ont. En d'autres termes, nous avons, dans chacune des identités, tenté de montrer dans quelle mesure l'expérience de la formation peut donner des "envies ou besoins" de formation, et comment le contexte de l'entreprise laisse ou non des possibilités en direction de ces envies ou de ces absences de besoins. Ces deux éléments constituent les deux "raisons" qui fondent le rapport à la formation. Car c'est bien au croisement des logiques d'action de l'entreprise en matière de formation et des logiques d'action des individus vis-à-vis de cette pratique que se comprend le rapport à la formation, son intensité et les formes qu'il prend.

Encadré 4. La forme de la formation dans l'Usine

Concernant la forme de la formation, précisons les deux dimensions qui rendent possible le positionnement des individus selon leurs pratiques de formation. Nous avons dans le premier chapitre utilisé la grille de Maroy et Fusulier; grille d'analyse des différentes formes de formation qui va maintenant nous servir. Dans la perspective d'ajouter une dimension contextuelle à cette grille, nous allons l'enrichir à partir d'une définition des types de formation tels que nous le propose Bjørnavold J. (2000) : cet auteur définit en effet la formation selon un modèle à trois temps : les apprentissages formels, les apprentissages non formels, et les apprentissages informels.

Les premiers sont des "apprentissages intervenant dans un contexte organisé et structuré (éducation formelle, formation en entreprise, etc.), et clairement identifié comme apprentissage". Les apprentissages non formels sont " [...] intégrés dans des activités planifiées, non explicitement identifiées comme activités d'apprentissage, mais comprenant une part importante d'apprentissage". Enfin, les apprentissages informels découlent de circonstances fortuites ou liées aux activités de la vie quotidienne (travail, vie familiale ou loisirs). Sur la base de cette définition, il est alors possible de positionner les différentes formations présentes dans l'Usine selon qu'elles sont ou non mises en œuvre de manière formelle par l'entreprise. Parce que la forme de la formation est éminemment contextuelle, nous allons situer les types de formation rencontrés dans l'Usine. Cela nous permettra de situer les pratiques des salariés sur cette grille.

Le compagnonnage ou encore l'intégration des nouveaux salariés étaient des formations qui dans l'Usine prenaient un caractère formel puisqu'elles sont en totalité gérées par l'entreprise et sont organisées par elle et ceci avec des supports documentaires. De même pouvons-nous dire que l'autoformation est plutôt dans l'Usine une formation de type non formelle, du fait précisément que rien n'est fait pour développer cette pratique au sein de l'entreprise, ce qui n'est pas le cas d'autres entreprises. Enfin, un lecteur attentif remarquera que nous avons placé les habilitations comme étant un niveau plus formel que les stages. Cela tient au fait que les habilitations dans cette Usine sont encore plus formalisées que dans d'autres secteurs d'activité, et ceci bien entendu, est la conséquence des contrôles des autorités de sûreté du fait de l'activité concernée. De même, les formations diplômantes ou qualifiantes

sont positionnées dans la partie externe formelle de la formation. Cela tient au fait que le recours à ce type de formation n'est que très rare au sein de l'entreprise. L'Usine n'utilise en effet pas cette pratique pour former ses propres salariés. Ainsi, les individus rencontrés et qui avaient engagé une démarche de ce type ne l'ont bien souvent fait que de leur propre initiative. En d'autres termes, nous allons voir que dans la grille que nous proposons, les types de formation sont contextuels à l'étude de cas qui est le notre. En revanche, le positionnement ainsi que la forme des formations sont eux, à notre avis, beaucoup plus généralisable.

I. Les identités d'entreprise

"Moi je suis très orienté entreprise, c'est-à-dire que lorsque je rentre dans une entreprise jusqu'à ce que j'en sorte, je raisonne pour l'entreprise c'est comme ça. Je suis très attaché à ma mission." (M. Pacs)

Nous allons dans cette partie présenter d'abord les "attributs" communs à l'ensemble des salariés se trouvant en identité d'entreprise. Ce sera l'occasion de voir dans quelle mesure tous sont reconnus par l'entreprise. La seconde partie permettra de prendre la mesure du signal que constitue la formation continue dans cette entreprise. Nous verrons alors que la place de ces salariés dans l'entreprise leur laisse la possibilité d'accéder à de la formation, ce qui construit en partie leur identité professionnelle. Pourtant nous verrons que leurs rapports à cette pratique diffèrent ostensiblement les uns des autres. Les trois autres parties vont avoir pour objet de mettre en relation ces différentes pratiques avec les expériences que ces individus ont de la formation.

1. Définition et attributs de l'identité d'entreprise

a. Les caractéristiques

Vingt-huit individus ont pu être classés dans les identités d'entreprise. Ils appartiennent à cette catégorie d'identité, car ils sont en continuité dans leurs transactions biographiques autant que dans leurs transactions relationnelles. Ils sont tous reconnus par l'entreprise, et ils la reconnaissent tous. Durant les entretiens, aucun d'entre eux n'a pu laisser paraître une volonté de changement dans sa trajectoire professionnelle, voire un regret quelconque concernant cette dernière. Là encore cela tranche avec d'autres salariés rencontrés et qui appartiennent à d'autres identités.

Sur les individus concernés, vingt-trois sont entrés dans l'entreprise durant la première période de recrutement, c'est-à-dire au début de l'usine dans les années 1992-1994. Un seul est entré en 1997, et quatre à partir de 2004. Concernant leurs qualifications, cinq ont un diplôme de CAP/BEP, alors que onze sont détenteurs d'un bac à un bac+4, et 12 ont un bac+5 ou un

diplôme d'ingénieur. Parmi les vingt-huit, quatre sont opérateurs ou employés, cinq sont chefs de quart, six sont agents de maîtrise, treize sont ingénieurs et font (ou vont incessamment sous peu) partie de l'encadrement supérieur. Il n'y a qu'une femme qui est chef de quart.

Il n'y a donc aucun lien entre l'appartenance à l'identité d'entreprise et le niveau de diplôme ou la PCS. En revanche la question se pose très largement sur l'aspect sexué et l'ancienneté. Le second point nécessite un court développement.

b. Un lien évident entre ancienneté et reconnaissance

Compte tenu de l'hétérogénéité des caractéristiques nous venons d'exposer concernant ces salariés, il est assez difficile de faire un lien avec leur appartenance identitaire. Si l'on met à part l'encadrement supérieur, il y a quand même une prédominance d'individus entrés durant la première période de recrutement de l'usine. Une partie importante des individus présentés ici, sont dans l'encadrement intermédiaire ou l'encadrement supérieur. Cela signifie, et c'est très logique, que tous ont été à un moment ou à un autre reconnus professionnellement, et que cette reconnaissance est visiblement passée par des phases de promotion. Étant donné le temps nécessaire pour que se mette en place une promotion, à cela rien d'étonnant qu'une majorité de ces individus soit entrée dans l'entreprise il y a de ça plus d'une dizaine d'années.

c. Une reconnaissance de l'entreprise et de ses choix stratégiques

Un point commun à ces individus, c'est la reconnaissance réciproque avec l'entreprise. En effet il s'agit d'un élément important et déterminant dans le fait que ces individus aient une identité d'entreprise. Comme nous l'avons vu précédemment, une partie d'entre eux a été reconnue par l'entreprise au travers d'une ou plusieurs promotions internes. Les discours concernant l'entreprise sont globalement très positifs à son égard, ce qui paraît logique compte tenu de ce que nous venons de présenter. L'adhésion de ces salariés, par exemple à la mise en œuvre de la polyvalence dans l'usine, est un des éléments distinctifs de ces individus par rapport par exemple à ceux qui se trouvent dans des identités de métier ou de retrait.

d. Un point commun a minima : le recours à la formation en interne et de type stage

Enfin, le dernier point commun de ces individus, hormis le fait d'être en continuité biographique et relationnelle, concerne leurs rapports à la formation. Ils sont en effet tous très actifs en la matière. Tous sans exception, ont un rapport à la formation qui passe en totalité ou en partie par l'entreprise. C'est-à-dire que la forme que prend l'accès à la formation pour eux est essentiellement de type stage avec un processus aux demandes internes à l'entreprise. Pourtant, nous verrons un peu plus loin qu'il est possible de dissocier certaines pratiques de formation concernant les salariés de ce groupe.

2. Un profil commun à tous : les utilisateurs "monomorphe" de la formation

a. Des individus en cours de reconnaissance...

Neuf individus composent le groupe que nous avons appelé les mono-utilisateurs. Parmi ceux-ci, quatre "profils types" se dégagent.

La première catégorie est constituée de deux des individus les plus jeunes. Ils ont respectivement 34 et 37 ans; tous deux détenteurs d'un CAP/BEP, ils appartiennent au service DQSSE et à celui de la production. Ils sont opérateurs et sont entrés respectivement en 1995 et 1997.

Le second profil, est un individu qui appartient au service DQSSE. Il est âgé de 43 ans et diplômé d'un BEP. Il entre dans l'usine en 1994 et profite d'une mobilité transversale interne pour devenir gardien-pompier de l'Usine comme opérateur.

Le troisième profil, et le plus important en nombre d'individus concernés, soit cinq personnes parmi les neuf, se constitue de salariés ayant entre 40 et 48 ans, diplômés d'un bac ou d'un bac+2. Ils sont, soit chefs de quart soit agents de maîtrise. Ils n'ont pas de service d'appartenance particulier et se trouvent donc dans tous les services de l'usine. Ils sont tous entrés aux débuts de l'Usine, c'est-à-dire entre 1993 et 1994. La seule femme de ce groupe des identités d'entreprise se trouve dans ce premier profil-type.

Le dernier profil, qui concerne un seul individu sur les neuf présentés ici, est âgé de 53 ans, et fait partie du service DQSSE. Il est détenteur d'un bac+2, et est en passe de devenir un cadre de l'usine. Il est entré en 1993 dans l'usine.

Nous pouvons donc remarquer qu'une certaine continuité apparaît entre ses différentes catégories d'individus. En effet si on fait le lien avec l'âge, nous pourrions très largement faire l'hypothèse qu'il s'agit d'individus qui se trouvent sur un même type de trajectoire professionnelle, mais à des moments de leur cursus professionnel différents. Il y aurait entre ces différents salariés comme une sorte de fil conducteur : celui d'une reconnaissance professionnelle qui s'étale dans le temps. C'est particulièrement vrai pour les individus des groupes un, trois et quatre, chez qui nous pouvons voir un lien entre l'âge, l'ancienneté et le niveau de reconnaissance professionnelle par l'entreprise. La personne du second groupe ayant un statut "entre-deux", c'est-à-dire plutôt reconnu comme les plus jeunes (le groupe 1), mais avec les attributs des individus du groupe 3. Ce "décalage" peut-être interprété au regard du changement professionnel important de cette personne qui est passée de la production au service de sécurité.

Observons donc, en dehors des caractéristiques qui les différencient et que nous venons de présenter, les éléments communs à ces neuf salariés, et en particulier leur rapport spécifique à la formation. En effet, nous avons appelé les individus de ce groupe des mono-utilisateurs en référence à leurs pratiques de formation. Elles concernent exclusivement des apprentissages sous forme de stages s'effectuant dans le cadre de l'entreprise. De plus, tous ont en commun d'être très actifs en direction de ce type d'apprentissage.

e. ...ayant des recours similaires à la formation

On comprend aisément qu'ils aient un recours exclusif à la forme stage dans le cadre de l'entreprise, et ceci parce que la majorité de leurs demandes de formation sont acceptées. En d'autres termes, ce qui est commun à tous les individus, c'est véritablement que leurs supérieurs hiérarchiques ont, de manière systématique, accepté leurs demandes de formation. Ils font d'ailleurs tous plusieurs demandes chaque année. Elles sont toutes très liées à leur travail. Leur reconnaissance professionnelle par leurs supérieurs est telle que lorsque leur est refusée une formation, cela ne pose pas de problème pour eux. Deux de ces salariés nous en donnent les raisons :

"J'ai demandé aussi un stage de communication en même temps (que la formation aux compresseurs froid), mais je ne l'ai pas eu.

-Et pourquoi est-ce que vous ne l'avez pas eu?

C'était un problème de budget. Mais je l'aurais l'année prochaine..." (M. Gardian, chef de quart en production)

"-Et vous n'avez pas demandé pourquoi on vous avait refusé cette formation?

Non, mais déjà deux formations sur trois, je trouve que c'est bien, donc je ne sais pas...

Mais je sais que ce n'est pas tombé à l'eau, parce que j'avais déjà demandé des formations Excel, je ne les avais pas eu pendant deux ans, et après on me les avait mises. Sans que j'ai eu à leur demander." (M. Prince)

Tous deux entretiennent donc une relation de "confiance" avec l'entreprise, de telle manière qu'un refus de formation est interprété comme une impossibilité momentanée. Les explications d'une telle confiance sont assez simples : la formation a toujours été pour tous ces individus, et pas seulement les deux dont nous venons de parler, un vecteur privilégié de reconnaissance réciproque.

f. Une autonomie importante vis-à-vis de la formation.

Toutes ces individus ont en commun d'être très autonomes en matière de formation, tant au niveau de la recherche d'informations sur les formations qu'au niveau des demandes elles-mêmes :

"-Et vous étiez informés des formations de quelle manière ?

Alors s'informer des formations, c'est souvent une démarche personnelle, donc soit je demandais des catalogues, soit j'allais voir des gens à la formation, soit le bouche-à-oreille, parce que des gens y sont allés et puis m'en ont parlé et puis voilà en gros les trois axes qui me permettaient d'identifier les formations. (M. Pacs)

Des demandes de formation qui se font bien souvent en dehors des entretiens annuels, mais toujours en relation avec le supérieur :

"-Votre demande a été faite au cours d'un entretien individuel ?

non non, je l'avais demandé en cours d'année à mon responsable, je n'attends pas la fin de l'année pour demander des formations, puis c'est accepté ou c'est pas accepté, alors c'est vrai que les acceptations se font peut-être à des dates plus précises pour le service formation, mais ça, je ne sais pas. Et puis une fois que c'est fait, les convocations arrivent assez rapidement.

-Et là votre responsable il a accepté sans aucun problème ?

oui tout à fait". (Mme Rétisse, chef de quart production))

Autre exemple :

"-C'est-à-dire que ce n'était pas votre supérieur qui vous faisait des propositions ?

non, c'est peut-être arrivé, je ne dis pas que c'est jamais arrivé, mais ma c'était pas la règle.

-En moyenne, c'était vous qui était plus intéressé...

Oui ou c'était vraiment rare les fois où on m'a dit tient.. [...] mais en termes de formation je me suis toujours à peu près géré de manière autonome, bon c'est vrai que c'est encore le cas aujourd'hui, je prépare mes demandes de formation et après je les sou mets à la signature du hiérarchique mais c'est pareil pour toutes les équipes et donc je suis dedans. Donc évidemment s'il trouve que c'est pas intéressant il peut m'en parler mais ça ne s'est jamais produit.(M.Pacs).

On perçoit donc bien l'autonomie de ces individus vis-à-vis de la formation, mais aussi un certain lien de confiance entre eux et leur responsable hiérarchique direct, ce qui constitue une des spécificités de ce type identitaire.

g. La fonction sociale de la formation : la reconnaissance

C'est en effet bien le rôle social de la formation qui est en jeu : un rôle de reconnaissance. C'est pourquoi un consensus assez général semble être en action : demander des formations est un moyen de montrer sa motivation. La notion de signal développée par Béret et Dupray (1998), permet de très bien cerner les enjeux de la relation qui s'établit autour de la formation.

Plusieurs extraits d'entretien vont tout à fait dans le sens d'une préhension de la formation comme vecteur de reconnaissance.

-Et d'après vous, les demandes de formation, est-ce qu'elles traduisent une volonté de bouger, d'avancer, s'il y a quelqu'un qui vient vous demander : "j'aimerais bien faire telle formation"...

Hé bien oui bien sûr, c'est synonyme de quelqu'un qui veut évoluer, c'est clair. Mais il y en a peu qui demande finalement. Il faut souvent solliciter les gens. (Mme Rétisse, chef de quart production)

-Est-ce que vous avez l'impression que le moment de discussion sur la formation est un moment important ?

Oui parce que nous, on le perçoit presque comme une récompense, vous voyez ce que je veux dire ?...celui qui a une formation tous les deux ans c'est que c'est un bon élément, vous voyez, on a un petit peu inversé le système, c'est plus j'ai besoin de la formation, c'est devenu...on te donne une formation parce que tu es quelqu'un qui fonce [...]. (M.Gardian, chef de quart en production).

Or, ce qui est vrai pour eux, l'est aussi pour leurs subordonnés :

-Et vos subordonnés l'appréhendent aussi comme cela ? C'est-à-dire qu'ils font voir leur motivation en quelque sorte ?

Euh...oui oui, quelque part oui, parce que par exemple si il y en a qui n'ont pas eu formation depuis deux ou trois ans, ils ont l'impression, que..., ils ont un peu l'impression qu'ils sont mis de côté, qu'ils sont brimés ...c'est vrai que la formation c'est une reconnaissance quelque part à double sens..., elle est utile, mais c'est un peu un élément de reconnaissance la formation pour ça. (M.Gardian, chef de quart en production)

"Oui c'est un arbitrage, quand on dit on fait un arbitrage, c'est-à-dire qu'on fait un arbitrage en fonction des besoins de la société, et en fonction de la motivation de la personne. Si la personne est motivée et qui plus est, la société en a besoin, on fait. La société en a besoin et si on a un volant de personnes important et que j'en ai au-delà du besoin, alors on fait un arbitrage en fonction de... Alors ce que je fais c'est qu'en fonction du rendu de la personne, quelqu'un qui s'investit dans le boulot, eh bien il le demande et

puis on va lui faire. Celui qui s'investit moins, eh bien il l'aura peut-être le coup d'après. Ça marche comme ça. C'est un bras de levier". (M. Hebreu)

Ces deux responsables d'équipe utilisent la formation comme un levier de motivation, comme une sorte de récompense et de reconnaissance de leurs subordonnés qu'ils jugent les plus méritants. Par ce processus, ils contribuent à alimenter un système dont la formation est une valeur centrale, "un bras de levier". De ce fait, Les liens entre les demandes de formation et la motivation/reconnaissance qui en émane, entraînent l'impression d'un lien ténu entre l'accès à la formation et la progression professionnelle. C'est du moins ce qui ressort du discours de ce technicien quant aux formations qui ont pu lui être acceptées :

-Est-ce que vous avez l'impression qu'il y a eu une formation qui a eu un effet sur votre salaire ou sur votre promotion... Est-ce que vous pouvez lier en fait un changement de poste avec une ou plusieurs formations ?

Vous voulez dire si j'ai eu des avancements... Oui je pense que ça a dû m'apporter, ça a dû m'apporter par rapport à mes capacités et puis ma disponibilité. Parce que je suis polyvalent et je suis donc disponible à tout moment de...Oui je pense enfin, je pense qu'ils voient que je suis quelqu'un qui s'intéresse, qui aime son métier donc ça a dû apporter quelque chose ,c'est sûr." (M.Prince).

Et cette fonction sociale de la formation marche aussi dans l'autre sens, c'est-à-dire que de faibles demandes de formation émanant de leurs subordonnés sont la traduction d'un manque de motivation, d'un manque d'envie de changer :

-En tous les cas, pour vous, la formation c'est vraiment un appui...

Ah oui, pour moi c'est nécessaire, et moi j'encadre les équipes, et en tant que chef de quart c'est souvent que je sollicite les gens, je leur dis de faire de formation, ça pourra t'aider à évoluer, c'est souvent que l'on rencontre des gens qui ne veulent pas faire de formation parce qu'ils n'ont pas envie de changer. (Mme Rétiss)

Ainsi, voyons-nous bien le rôle de la formation chez ces individus. De plus, parce qu'ils sont responsables hiérarchiques, nous avons vu qu'ils pouvaient contribuer à reproduire ce système de valeurs où la formation est, certes importante pour son aspect technique et pour

son apport pratique, comme nous l'avons trop peu ici précisé, mais où elle joue un rôle social de reconnaissance particulièrement important. Nous allons voir que ce rôle central, ce rôle social, explique un grand nombre de comportements des salariés positionnés dans les autres catégories identitaires. Pour le moment, nous allons voir dans la catégorie des identités d'entreprise, comment certains salariés, en plus d'avoir cette conception que nous venons de décrire de la formation, ont des pratiques un petit peu différentes. L'objectif est bien sûr de chercher à comprendre pourquoi les individus se trouvant dans cette catégorie là, peuvent avoir des pratiques formatrices en sus de celles ici décrites, comme c'est le cas de Mme Rétiss qui a pu être précurseur en matière de formation, formation toujours effectuée au sein de l'entreprise, mais ayant peut-être une valeur sociale encore supérieure.

"Alors c'est vrai que j'étais peut-être une des premières à demander ce type de formation en tant que chef de quart, après c'est vrai que les demandes se sont un petit peu intensifiées derrière, et du coup ça a un petit peu pénalisé les autres, enfin pénalisé non, puisque sur l'usine, ils ont monté une formation interne au groupe, pour tout d'abord les remplaçants chef de quart, pour une formation management".(Mme Rétiss).

Cet extrait d'entretien nous permet donc d'enchaîner sur un autre profil que nous avons rencontré au sein d'individus ayant les caractéristiques des identités d'entreprise : les poly-utilisateurs de formation.

3. Les poly-utilisateurs de formation : les croyants-pratiquants

Deux individus parmi les vingt-huit, nous ont servi à tracer ce profil des poly-utilisateurs de formation. Là encore, nous allons décrire leur parcours professionnel.

a. Les caractéristiques

Le premier, que nous avons appelé "M.Croyant"⁴⁹, est quelqu'un qui travaille au département industriel, et qui est agent de maîtrise. Il encadre plus d'une quinzaine de subordonnés dans son poste actuel. Il est entré dans l'entreprise au tout début de celle-ci, c'est-à-dire en 1992. Il s'agit de quelqu'un qui venait d'une autre entreprise du groupe. Il est d'abord passé par un poste de chargé d'affaire, puis arrive au "soutien technique" dans le cadre d'un passage d'agent de maîtrise.

Il a un rapport à la formation qui est particulièrement intéressant, du fait de sa multiplicité quant aux formes et aux fonctions dans le cadre où il les utilise. En effet, au cours de toute sa carrière, il n'a eu de cesse d'utiliser la formation tant pour son travail que dans des apports plus personnels. Ainsi en dehors des formations que l'on peut nommer "classiques" et qui sont liées à son métier, cet individu a fait des demandes de formations sur des points particuliers (problématiques ou dans le but de développer ses connaissances dans un domaine) qu'ils pouvaient rencontrer dans son travail. Ces points concernaient autant le cœur de son travail que des fonctions annexes. Or, ces différentes formations ont, à de rares exceptions près, toutes été acceptées par ses supérieurs hiérarchiques. Là encore cela renvoie au rôle de reconnaissance mutuelle entre le salarié et l'entreprise.

h. Un recours aux formations de type non-scolaires par manque de temps

Un stade supérieur dans le recours à la formation apparaît donc chez cet individu, comparativement aux mono-utilisateurs. Mais, cette seconde forme de recours se combine à deux autres, puisqu'il a suivi également, en parallèle à son parcours professionnel, des formations à l'université, en philosophie, dans le cadre de cours du soir. Enfin, il nous déclare avoir fait beaucoup d'autoformation et ceci dans le but de pallier les différentes lacunes qu'il a pu avoir dans son métier, et en particulier lors de ses transitions professionnelles (deux au total). Il s'agit d'une similitude avec l'autre individu de cette catégorie, "M. Pratiquant", qui a lui aussi eu recours à la formation. Avant d'en présenter le profil, il convient de préciser que le recours à l'autoformation avait un but très précis que l'on retrouve rarement ailleurs : "Se

⁴⁹ Nous avons choisi d'appeler ces deux personnes Messieurs Pratiquant et Croyant. En réalité, cela ne signifie pas qu'ils soient l'un ou l'autre. Ils sont les deux. Mais M.Pratiquant nous a donné beaucoup plus d'exemples concrets sur ses pratiques.

sentir au niveau". En effet, ils ont eu un même souci de se sentir au niveau des responsabilités qui étaient les leurs au moment de leur promotion. Leurs passages à agents de maîtrise a nécessité pour eux de gérer des salariés qui, pour quelques-uns d'entre eux, avaient des connaissances techniques supérieures. Ces lacunes ont été comblées par l'autoformation.

i. Un changement de métier étayé par de l'autoformation non-formelle à la maison

M.Pratiquant est, quant à lui, quelqu'un qui vient d'une entreprise du groupe. Il entre lui aussi dans l'usine en 1993. En 2004, il demande à changer de service, et c'est le moment pour lui d'un changement de métier. Nous allons voir dans quelle mesure il va utiliser l'ensemble du panel des types de formations pour ce changement de métier. Les formes et les supports utilisés sont multiples :

"-Donc là votre métier change...?"

Ah oui complètement.

-Et là vous avez utilisé la formation pour...?"

[...]. Donc quand je suis arrivé à la production, j'avais des notions du procédé, je dis bien des notions. Donc à partir de ces notions-là, bien sûr c'était très insuffisant pour avoir la place de chef de quart, donc il a fallu bien sûr un gros gros investissement,... Ici, ce qu'il y a d'un peu particulier, c'est qu'il y a une grosse structure documentaire en place, vous voyez, avec une bibliothèque, je ne sais pas si on vous a fait voir, ça s'appelle Documentum. Et ça, c'est sur intranet, et là-dessus on a tous les documents qui existent, qui vivent, et puis bien sûr ce sont toujours les derniers indices, les derniers documents applicables. C'est pas la photocopie qui reste au fond du tiroir, qui n'est plus d'actualité. C'est une base de données officielle. Donc voilà, moi j'ai beaucoup travaillé de manière personnelle, parce qu'il fallait que je progresse rapidement...

-Donc en début d'année vous arrivez en poste, et pendant combien de temps vous avez travaillé...?"

Et bien là dessus, une année.

-Un an chez vous?"

Quasiment. Parce que si vous voulez le profil du poste du travail, alors en plus aujourd'hui j'ai un peu plus de facilité parce que l'organisation disons qu'elle n'était pas optimale non plus..., je savais ce que j'avais à faire, mais je perdais du temps, je n'avais pas encore appris et quand on me sollicitait pour faire quelque chose j'avais pas tous les éléments, donc j'attendais de les avoir pour prendre une décision... j'ai essayé... Ce qui veut dire que

sur mon poste de travail, je n'avais pas de temps pour ça. Un peu les nuits, et quelquefois ça m'est arrivé, les nuits ici. Mais sinon c'était chez moi, où je travaillais pour progresser. Parce qu'en fait j'étais un petit peu dans une aberration, où les techniciens sont plus compétents que moi, donc le savoir-faire est chez eux et il n'est pas chez moi, et c'est moi qui décide. C'était la mission qu'on m'avait confiée. Donc bien sûr... je pense que je ne voulais pas décevoir les gens qui m'avaient choisi, parce que je n'étais pas dans ce qui semble être les plus évidents. Donc j'ai fait en sorte de ne pas de les décevoir. (M.Pratiquant, chef de quart en production).

De plus, il utilise l'autoformation avec comme support le livret de compagnonnage, formation qu'il fait avant même d'arriver sur son poste de travail.

"-Et donc le livret....?"

Le livret de compagnonnage, c'est quelque chose qui est bien parce que je l'ai eu presque avant d'arriver. Et on m'a dit : voilà tu vas être amené à utiliser ce logiciel, voilà comment il fonctionne [...]. Alors moi je savais l'utiliser mais sous l'aspect radioprotection. J'autorisais les trucs sous cet aspect là, j'utilisais d'autres liens qui sont très spécifiques à la dosimétrie, mais toujours sous l'aspect radioprotection. Mais les autres non, tout ce qui était consignations, en tant que bénéficiaires, non, c'est à nous de vérifier que l'on fasse bien les condamnations et les consignations... Voilà

-Et ça vous étiez déjà en radioprotection lorsque vous avez utilisé le livret ?

Oui mais pas dans son intégralité. J'ai commencé en radioprotection et ça à dépasser durant la première année. Parce qu'il y avait par exemple le SIGP, qui est le logiciel qui gère le mouvement de matière, et ça j'ai appris avec le livre." (M.Pratiquant, chef de quart en production).

De plus, il utilise la formation en compagnonnage après le travail, dans le but de pallier les lacunes qu'il a dans son travail, et ceci en attendant que la formation formelle (stage) lui permette d'acquérir ces compétences.

"-Et donc il y avait quelqu'un avec vous ?

[...], c'est-à-dire que personnellement quand je faisais mon poste du matin, à 14 heures j'avais officiellement fini, et j'allais le voir (le responsable du système), et il m'expliquait le fonctionnement de SIGP, toutes les fonctionnalités, parce qu'il y a plusieurs profils dans SGIP[...]. Donc moi j'ai déjà eu si vous voulez le profil, donc il fallait que M... me donne

des outils pour le développer. Et là, récemment j'ai fait la formation SIGP, je l'ai faite, en 2006. (M.Pratiquant).

On voit donc bien comment M. Pratiquant, aux caractéristiques comparables à celles de M.Croyant, utilise une multitude de formations de tous types, de manière à faire face aux changements de fonctions : auto-formations, formations non formelles, supports multiples, mais aussi bien sûr, stages dans l'entreprise, et activités qui concernent le cœur du métier ou des fonctions annexes. Notons enfin, qu'aucun d'eux n'a eu recours à des formations qualifiantes. Les raisons de ce recours à d'autres types de formation sont d'ailleurs développées en partie par cette dernière personne, puisqu'elle nous explique que ses besoins d'apprentissage ont nécessité une acquisition rapide de connaissances à laquelle ne pouvait pallier l'entreprise (du fait du temps nécessaire au processus formel d'accès à la formation cf. annexe 18).Le manque de temps n'a pas permis l'articulation entre les phases de travail et de formation, entraînant de ce fait un empiètement sur la sphère privée.

4. Les pompiers "reconnus" : un rapport à la formation dépendant du métier

Parmi les individus que l'on peut trouver au service des gardiens/pompiers (H. S. P.), trois parmi ceux que nous avons rencontrés appartiennent à la catégorie des identités d'entreprise. Ce qui les distingue des autres salariés de ce service, c'est précisément le fait qu'il soit reconnu par l'entreprise. En revanche, ce qui les distingue de ceux appartenant à l'identité d'entreprise, c'est le fait qu'ils sont autant actifs dans l'entreprise en matière de formation qu'à l'extérieur de celle-ci. En ce sens ils appartiennent complètement au profil des pompiers de ce service⁵⁰, mais aussi à une identité d'entreprise.

Au risque d'anticiper sur la partie qui traitera du service des gardiens-Pompiers de l'Usine, nous devons préciser que, l'une des caractéristiques d'un nombre important d'entre elles, c'est d'avoir ce que nous avons appelé une double carrière. Cette double carrière est le fait d'un parcours au sein de l'Usine, autant que d'un parcours en dehors de cette entreprise, précisément chez les pompiers volontaires. Une des raisons pour lesquelles les gardiens suivent ces doubles carrières, c'est précisément l'impossibilité pour une structure privée d'apporter l'expérience que nécessite le métier de gardien sur un site nucléaire. Malgré tout,

⁵⁰

Nous traitons plus en profondeur le statut de gardien/pompier dans le chapitre 5.

ces trois individus restent très demandeurs de formations au sein de l'Usine. En d'autres termes, ils combinent les formations chez les pompiers, les formations obligatoires pour la pratique du métier de gardien, mais aussi des formations que l'on peut qualifier d'annexe au cœur de leur métier. Ils sont très actifs en matière de formation et pas seulement dans un cadre formel interne à l'entreprise, puisqu'ils ont eu accès, pour l'un à une formation diplômante, et pour tous les trois à des formations de type non formelles ou des autoformations.

Notons enfin qu'une des caractéristiques de ce service, c'est que le métier de gardien sur un site nucléaire nécessite une multitude d'habilitations qui s'obtiennent au sortir de formation. De ce fait, les possibilités de départ en formation pour d'autres raisons que des obligations légales sont extrêmement rares. Ainsi, avoir eu accès pour ces individus à des formations qui concernent des fonctions annexes à leur métier, constitue une marque de reconnaissance particulièrement importante.

5. Les diplômés du supérieur : un rapport différent en fonction de l'ancienneté

Quatorze individus au total correspondent à ce profil. Il s'agit pour la plupart des cadres de l'entreprise. Ils sont investis et reconnus dans et par l'entreprise. Ils ont en commun d'avoir une multitude d'expériences de formation, qu'il s'agisse d'ailleurs de formation initiale puisqu'ils sont tous hautement diplômés, ou de formation continue du fait de leur statut de cadre dans l'Usine. Ils font, en effet, tous plus de trois ou quatre formations annuellement. Mais, comme tous ceux que nous avons rencontrés, la formation est un objet de reconnaissance réciproque avec l'entreprise.

"Effectivement je pense que c'est important de parler de reconnaissance..."

-vous avez aussi cette conviction?

Oui parce que, quand on exprime le besoin de dire et bien voilà je ressens ça, ça me plairait bien, et que la personne valide..Eh bien ça conforte dans la vision que l'on a du positionnement, on se dit qu'on ne s'est pas trompé." (Mlle Dekte)

"Et en plus je trouve que c'est pas plus mal de dire que l'on veut faire une formation et de dire qu'on a envie de la faire, et de dire que c'est pour son bien et le bien de l'entreprise, je trouve, entre guillemets, que c'est la moindre des choses de montrer de l'intérêt pour ce qu'on va faire. C'est pas faire de la formation pour se balader. Enfin c'est pas trop mon état d'esprit. Ça vient certainement de ma culture d'avant, qui fait que je sais ce que c'est qu'un

sou... Rires... Donc en général j'aime bien montrer mon intérêt pour la formation que j'ai envie de suivre." (M.Rode).

La formation est donc élément de reconnaissance aussi chez ces "reconnus". Mais l'élément qui caractérise ces individus, c'est leurs niveaux de diplômes. Il s'agit ici exclusivement de diplômés du supérieur.

Mais pourquoi s'intéresser particulièrement aux diplômés du supérieur? Et bien nous allons voir qu'ils sont très actifs en matière de formation, mais avec une variabilité importante quant à l'intensité de leurs demandes. Or, il apparaît que le critère de l'ancienneté joue un rôle non négligeable dans cette variabilité. En effet, les individus hautement diplômés sont très demandeurs de formation durant les cinq ou six premières années où ils entrent dans l'entreprise. Parmi ceux que nous avons rencontrés, deux correspondent très bien au profil des nouveaux entrants hautement diplômés. Une fois leur rapport à la formation mis en exergue, nous allons voir que les plus anciens changent de comportement vis-à-vis de cette pratique.

a. Les jeunes entrant diplômés du supérieur

M.Rode est un ingénieur de 32 ans, et est entré dans l'entreprise au cours de l'année 2004. Mlle Dekte, diplômée d'un bac+5 est âgée de 31 ans et est entrée en 2005 dans l'entreprise. Tous deux ont un rapport très intense à la formation, mais exclusivement en interne et sous forme stage. Ce qui les distingue des autres salariés de la catégorie des identités d'entreprise, c'est d'abord que la formation est pour eux nécessaire et ceci au delà des limites de l'entreprise. Cela signifie que le recours à la formation n'est pas qu'un moyen de reconnaissance au sein de la structure, elle semble un investissement pour la "carrière" de ces salariés, carrière qui ne se cloisonne pas à l'entreprise. De ce fait, nous allons voir que les demandes se font en direction de formations aux formes similaires (stages en interne), mais dont les thèmes et les objectifs sont multiples. C'est en cela qu'ils se distinguent des autres individus appartenant aux identités d'entreprise. Ainsi, nous allons voir que la formation est pour eux essentielle, qu'elle est un moyen de reconnaissance et qu'elle vise plusieurs objectifs.

- **La formation : une nécessité absolue**

Tous deux sont donc "consommateurs" de formation mais aussi extrêmement demandeurs. À ce titre M. Rode a pu parler de comportement "pro-actif" en matière de demande de formation⁵¹.

[...] Moi j'aime bien être un peu pro-actif. J'aime bien aller au devant pour être sûr que c'est bien pris en compte. [...] on dit qu'il faut le faire, mais si on ne pousse pas un peu pour le faire à la rigueur ça passe la trappe." (M.Rode)

Ces deux individus conçoivent mal un parcours professionnel sans recours à la formation. Là encore, le jeune ingénieur nous explique que dans son emploi antérieur, le manque de recours à la formation, du fait des problèmes économiques de cette structure, a été pour lui très problématique. Il décrit avec force de détails, dans quelle mesure le fait d'entrer dans une entreprise où la formation a une place prédominante, constituait pour lui quelque chose de particulièrement bénéfique.

-Et donc, quand vous êtes arrivés ici...

Eh bien c'est un changement du tout et tout, on est passé de la 2 CV à la Rolls-Royce de la formation ça c'est sur. Moi ça fait deux ans que je suis là en plus, ayant une expérience par le passé, je savais très bien que c'était le moment, entre guillemets d'avoir les formations qu'on veut et de bénéficier de tout ça. Donc ça fait un peu moins de deux ans maintenant, j'ai fait énormément de formations depuis je suis arrivé. (M.Rode)

Nous présentons dans un encadré ; une autre personne que nous avons pu rencontrer dans une autre entreprise. Son témoignage est intéressant par l'écho qu'il fait des propos de M.Rode, autant que de ceux de Mlle Dekte pour qui la formation est centrale dans son rapport au travail.

⁵¹ Nous avons vu déjà vu le rapport que pouvait entretenir cette personne avec la formation dans le chapitre 2 sur les liens entre logiques d'actions vis-à-vis de l'entreprise et expérience de la formation.

Encadré 5. Un ingénieur de La Ciotat

Cet individu rencontré dans une autre entreprise (cf. annexe 19) nous a lui-aussi présenté sa nécessité de suivre des formations. Au moment de notre rencontre, il se trouvait dans une petite entreprise où il n'y avait pas de formations en dehors de celles effectuées en situation de travail avec les ingénieurs. Dans son discours, plusieurs signes de frustration sont apparus.

-Est-ce que vous avez envie de faire de la formation?

Oui bien sûr...

-Et pourquoi?

Pour être toujours compétent quoi, compétent et compétitif...

-C'est-à-dire que là vous avez des sensations de lacunes dans certains domaines?

Eh bien oui, oui par exemple oui.

-Là si vous pouviez, vous en feriez?

Oui, oui oui bien sûr...c'est clair

-Et vous savez quel type?

Ah oui, oui oui..., ah oui si on avait le choix se serait ciblé...

-Et vous vous êtes renseigné pour ça?

Euh à priori c'est pas trop le...(rire), ...Jean a du vous en parler., c'est pas trop dans la politique de la maison.(M.Jérémy)

N'ayant pas de formation dans le cadre de son entreprise, il se forme donc seul, ce qui révèle un besoin important de se former.

-Et vous avez regardé s'il y avait des formations qui pouvaient correspondre à vos besoins?

Non, mais en fait les formations que je souhaiterais, c'est les langues, et les formations pour compléter mes compétences, c'est-à-dire que moi je suis ingénieur en biologie avec une spécialisation en bio-matériaux, bio-mécanique, donc ça serait de compléter les matériaux, et les process., pour "torche plasma" et tous les nouveaux trucs, les nouveaux procédés qui se font "plasma à froid", "plasma sous vide" etc., se tenir à la pointe, on va dire quoi. Donc ça je le fais par moi même le soir après le travail, se former à l'anglais je veux dire il n'y a pas beaucoup..., reprendre des cours et (re) payer une formation, je veux ...non. (M.Jérémy).

Il nous dira d'ailleurs qu'il est possible qu'il change d'entreprise dans quelque temps, les faibles possibilités de formation étant fortement en lien dans ce choix. Il existe donc, entre ces trois individus une conception assez commune de la formation, comme étant une pratique nécessaire à la vie professionnelle. Ainsi, lorsque cela est possible, les individus ayant ce type de profil, ont recours à de la formation en interne, mais lorsque cela ne l'est pas, ils vont trouver des recours (vraisemblablement temporaires), en dehors de celle-ci.

- **Des formations en interne, mais aux fonctions différentes.**

La dernière spécificité commune de ces deux individus, c'est qu'ils ont fait tous deux des demandes de formation assez similaires pour l'année 2007. N'appartenant pas du tout aux mêmes services, l'un étant du service sûreté/sécurité, l'autre étant du département industriel, ils ont néanmoins fait des demandes dans trois domaines différents : des cours d'anglais, alors qu'ils n'en ont pas la nécessité immédiate, une demande pour une "formation groupe", c'est-à-dire des formations dites "Université"⁵², enfin une demande pour une formation beaucoup plus technique.

"Donc pour l'année prochaine je vais continuer ma formation en anglais, je vais refaire une formation université, pour l'ouverture d'esprit, pour le reste je pense que ça dépend un petit peu de la progression professionnelle. Comme je suis ingénieuret que c'est un poste d'entrée sur L'Usine, je pense que je ne vais pas tarder à changer. Donc, suivant le poste auquel je vais accéder je pense que je vais prendre une formation spécifique. Si j'ai des lacunes, je pourrais voir quelle formation peut me permettre de pallier ces lacunes."
(M.Rode).

La formation est appréhendée comme remplissant trois fonctions différentes : un apport technique (celle qui n'est pas encore choisie), une connaissance générale (l'anglais et l'université), mais aussi une fonction sociale (la formation "université"), dont le domaine de prise en compte n'est plus seulement l'entreprise, mais le groupe dans sa globalité. Ils ont donc en commun d'utiliser la formation pour acquérir plusieurs types de compétences et de connaissances. En ce sens, nous pourrions dire que la formation formelle est, pour les jeunes diplômés, le moyen privilégié d'acquisition de compétences.

⁵² Il s'agit de formations qui sont organisées par le groupe auquel appartient l'entreprise. Ce sont des formations destinées à permettre des mobilités intra-groupe.

j. Le cas des diplômés du supérieur ayant plus d'ancienneté (et de responsabilités) : une mise à distance de la conception scolaire de la formation.

- **Des apports de la formation similaires....**

Un ingénieur de l'entreprise ayant un poste dans l'encadrement supérieur, nous présente les formations qu'il devrait suivre durant l'année 2007. Nous allons voir, qu'elles sont dans leur contenu assez comparables, à celles des plus jeunes diplômés.

"Donc ça, c'était ce qu'on avait retenu, l'une technique, mais dans un domaine de budget, et puis dans le management. Mais bon je pense que c'est un peu beaucoup ça. Dans mon cas si j'en fais une dans l'année c'est déjà bien. Et ceci compte tenu du temps disponible. Et puis en plus des recyclages boîtes à gants, criticité etc., puisque c'est obligatoire. Et puis alors j'ai vu très récemment, j'ai balayé le plan de formation de mon service avec Nathalie, et donc j'ai vu que me concernant j'ai vu qu'une formation a été programmée dont je n'avais pas entendu parlé, mais le comité de direction a décidé que se serait bien que je fasse une formation qui s'appelle Marco polo, mais je ne sais pas ce que c'est. Je sais que c'est une Université, mais je pense que c'est un truc international... Enfin bref. Donc j'irai même si j'ai pas décidé, ça me va bien. C'est plutôt sympa." (M.Blé)

Nous retrouvons donc les différentes fonctions qu'est susceptible de remplir la formation. Notons simplement qu'en ce qui concerne la fonction sociale de la formation, la sphère de référence n'est pas l'entreprise elle-même. Pour ces salariés, ayant une ancienneté importante dans l'entreprise, il s'agit beaucoup plus d'une appartenance au niveau du groupe. En effet, au niveau du groupe, des formations "reconnaissance" sont présentes, et ont précisément pour fonction de signaler les individus susceptibles d'évolutions importantes au sein du groupe.

- **...Des fonction similaires mais des attentes moindres**

Mais ce qui nous est apparu notable dans ce groupe d'individu c'est une impression de détachement que l'on peut percevoir dans l'extrait d'entretien que nous venons de donner, impression qui se retrouve aussi dans l'entretien d'un autre salarié aux caractéristiques

similaires. Là-encore il s'agit d'un individu qui est dans l'entreprise depuis plus d'une dizaine d'années.

"-Est-ce que vous faites de la formation professionnelle ?

Alors moi personnellement je fais quelques formations oui, sur le management...là je dois en faire quelques-unes de formation je dirais plutôt de type économique, dans la gestion des budgets, le contrôle des budgets, parce qu'initialement moi je suis un technicien, et la partie management du personnel, et la partie budgétaire ça me plaisait pas beaucoup. Et honnêtement je ne suis pas un adepte, j'en ai pas fait beaucoup, j'ai pas fait beaucoup de formation. Je fais pas mal de formation en interne, comme la criticité, sur des formations régulières qui sont proposées quoi, (celles qui sont obligatoires) Et depuis par exemple la formation SIGP, tous les outils par exemple l'autoformation, avec les gens, bon c'est de la formation au poste, ça nous en apprend. J'ai managé pas mal de gens, je manage des chefs de quart, j'ai eu à faire des entretiens, donc j'ai reçu une formation pour les entretiens annuels, quand on est en ingénierie on en fait pas des entretiens, donc les premiers, c'est pas terrible, ils ne sont toujours pas terribles, les entretiens annuels, mais on commence à mieux discuter avec les gens mais après ça se fait. Et puis quand vous posez la question est-ce que vous faites de la formation, je vais vous dire non, comme les opérateurs, mais qu'en revanche j'ai fait pas mal de formation sur le management." (M.Pain).

"-L'année dernière vous en avez fait des formations ?

L'année dernière, je crois que je serais incapable de vous citer ce que j'ai fait comme formation, honnêtement. Je réfléchis mais ... les formations obligatoires oui, j'ai fait la criticité parce que c'est un recyclage.... Mais dans l'usine, je dirais qu'à chaque fois que j'ai demandé une formation, on ne me l'a pas refusée. Donc si j'ai envie d'évoluer, je retourne en formation. Si je veux faire de l'anglais, et bien voilà si je justifie, je veux sur ce sujet là, il n'y a aucun problème. Là j'ai demandé une formation sur ce qui était... le manager et le pognon on va dire, elle est faite à Paris, il y a trois cycles de trois jours, elle a été acceptée, j'en fais une en fin d'année." (M.Pain)

Cette mise à distance que l'on perçoit ici se retrouve chez tous diplômés du supérieur rencontrés dans cette usine. A chaque fois, il s'agit d'individus ayant eu beaucoup de formation, et qui sont à des postes à très forte responsabilité. Malgré ce que peut dire M.Pain, ils ont tous en commun d'avoir un rapport constant à la formation, c'est-à-dire que chaque année ils en font plusieurs. La formation est donc totalement intégrée à leur travail, elle fait pratiquement partie du quotidien, seules leurs attentes de cette pratique changent. C'est donc

leur détachement vis-à-vis de cette pratique sous sa forme formelle, qui les distingue des plus jeunes hautement diplômés. Comment expliquer ce changement de perspective? Là encore l'expérience peut être interpellée.

En effet, nous pourrions faire l'hypothèse que ces individus par leur expérience professionnelle, ont en quelque sorte "intégré" le fait que les phases d'apprentissage ne se résument pas seulement à des phases de formation effectuées lors de stages, mais à une multitude d'autres pratiques qui mêlent incontestablement travail et formation. En d'autres termes, il y aurait chez ces individus comme une mise à distance d'une conception trop formelle, trop scolaire de la formation. C'est cela que l'on a pu retrouver lors d'un entretien avec un chef de centre, appartenant à une autre entreprise (Quintéro, Machado, 2004) que celle à laquelle nous faisons ici référence. Il prenait l'exemple de son travail quotidien comme faisant partie intégrante des processus de formation. Lorsque nous lui avons demandé s'il faisait des formations, voici qu'elle avait été sa réponse :

"-Est-ce que vous faites des formations?

En permanence, formation informelle, en réunion pour faire le point sur la semaine, avec la nouvelle équipe de la semaine, sur les problèmes techniques, sur les explications en fonction de l'ouvrage[...].(Chef de centre)

La conception de la formation a donc tendance à s'ouvrir de manière assez importante, pour ne plus seulement appartenir au cadre formel de la formation en entreprise, mais pour faire de certaines phases du travail quotidien des actes de formation repérés. En d'autres termes, il y aurait une frontière entre la formation et le travail qui tendrait à disparaître pour les individus les plus en contact avec la formation continue.

- **Expériences et effacement des frontières entre formation et travail**

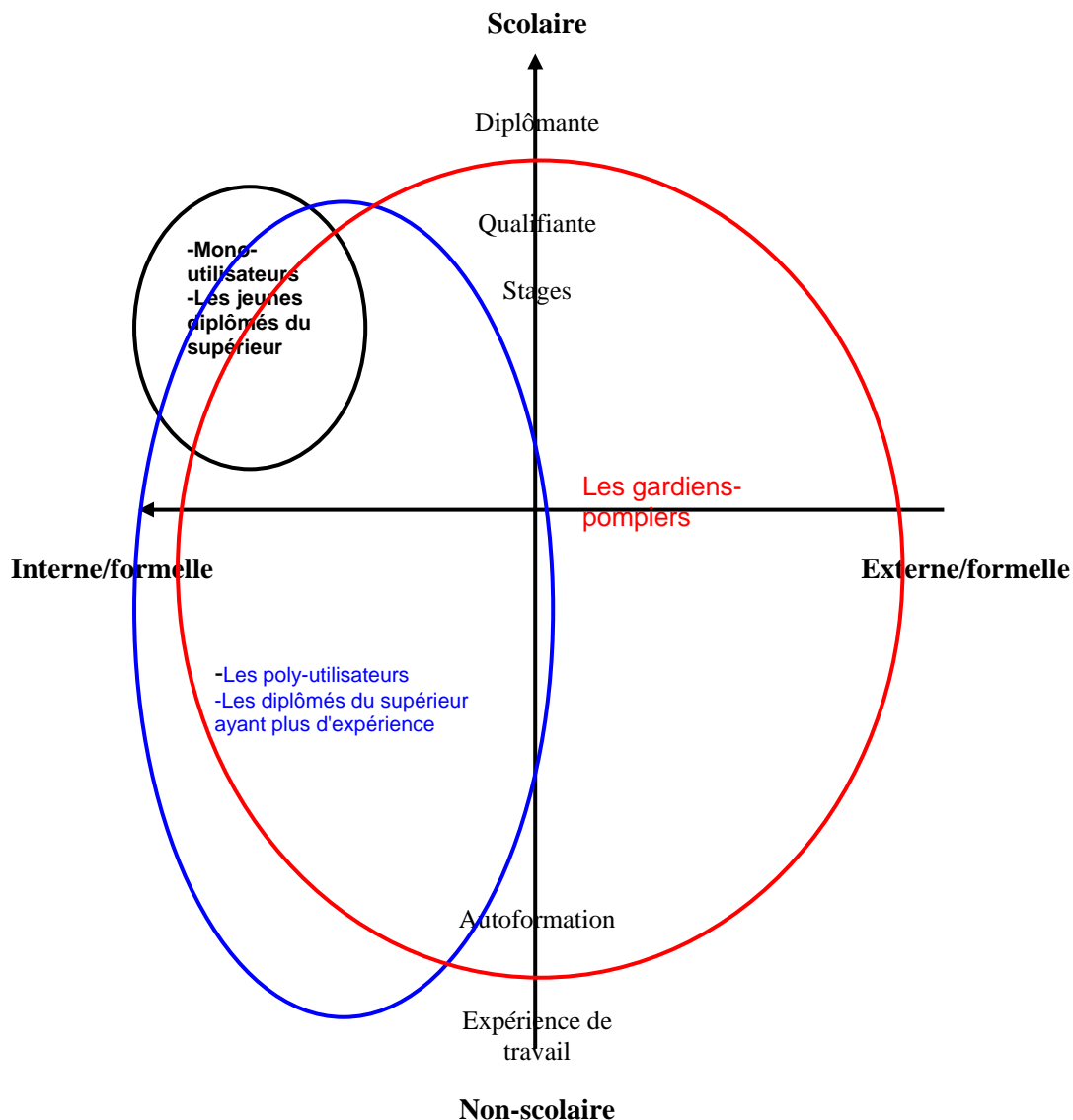
Il est difficile d'expliquer pourquoi cette frontière tend à disparaître, mais il semble logique que l'expérience de la formation puisse être en cause. En effet, tous ont eu des recours plus que récurrents à la formation. Ces expériences pourraient désenchanter la formation, mais sans pour autant qu'il s'agisse d'en effacer l'importance des apports. Nous avons

d'ailleurs pu remarquer que les individus qui n'avaient pas eu d'expérience de la formation, que ce soit en formation initiale ou en formation continue, avaient une tendance à idéaliser cette pratique. Cette idéalisation pouvait prendre deux formes : le rejet total ou une perception presque magique de cette pratique réservée à de rares "élus". En d'autres termes, il s'agit toujours d'individus qui maintiennent expressément la frontière entre formation et travail.

En conclusion sur les identités d'entreprise

Nous pourrions continuer à voir dans ces cinq profils des différences et des distinctions. Pourtant ce qui constitue leur lien commun, c'est qu'ils ont tous eu des expériences de formation multiples en nombre et en forme, et que leurs positions dans l'entreprise rend possibles des pratiques en internes. Il nous paraît intéressant de positionner ces profils sur le schéma des formes de formation que nous proposons au début de ce chapitre.

Graphique 15: Représentation graphique des pratiques formatrices des identités d'entreprise



Si l'on observe le schéma que nous avons fait, le constat d'une base commune dans le rapport à la formation est flagrant. Tous, en effet, ont des recours à la formation de type scolaire, en interne. En interne signifiant que le dispositif par lequel ils ont accès est celui de l'entreprise. Une distinction vient ensuite entre les mono-utilisateurs et les jeunes diplômés du supérieur d'un côté, et les poly-utilisateurs et les hauts diplômés ayant une expérience professionnelle plus importante. Cette distinction est que ces derniers intègrent à leurs pratiques de formation celles qui se font plutôt seules, sans qu'elles soient à proprement parlé en dehors de l'entreprise, et surtout des pratiques beaucoup moins formelles. Les raisons sont vraisemblablement différentes pour les uns et les autres : pour les plus diplômés, il pourrait

s'agir de l'expérience de la formation qui pousse à en relativiser les apports et donc à valoriser ceux de l'expérience, pour les autres, c'est peut-être le moyen de palier des manques qui ne peuvent être comblés dans les temps dans le cadre de l'entreprise.

Les gardiens-pompiers apparaissent bien à part des salariés de l'entreprise. En effet, leur recours à la formation est particulièrement étendu par rapport aux autres salariés. Leur métier, qui requiert une très forte pratique, pratique impossible à mettre en œuvre dans l'entreprise, les pousse à aller chercher chez les pompiers l'expérience, mais aussi la formation qui leur est nécessaire. Pour autant, parce qu'ils appartiennent à la catégorie des identités d'entreprise, ils ont des recours réguliers à la formation mise en œuvre formellement au sein de l'entreprise.

A partir de ces données empiriques nous pouvons nourrir notre tableau qui met en lien les expériences de formation, les identités professionnelles et les logiques d'action en direction de la formation.

Tableau 20. Construction du rapport à la formation des individus en identité d'entreprise

Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logiques d'action en direction de la formation		
Intensités	formes	contextes	Idée de la formation	Objectifs de la formation	Identités d'entreprise	Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recours
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et courte	Interne	Positive	Résolutions de problèmes Maintien des compétences Reconnaissance	Mono-Utilisateurs et jeunes diplômés du supérieur	Très actifs	Formelle, scolaire et courte	Interne
	Formelle, scolaire et non-scolaire, et courte	Interne		Maintien des compétences Reconnaissance Changement de métier	Poly-utilisateurs et diplômés du supérieurs ayant plus d'expérience		Formelle, scolaire et non-scolaire et courte	Interne
	formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire. Courte et longue	Interne et externe		Maintien des compétences Reconnaissance Changement de métier	Les gardiens pompiers		formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire. Courte et longue	Interne et externe

Des grandes similitudes apparaissent entre ces individus. D'ailleurs, la seule nuance que l'on puisse faire entre eux, concerne la résolution de problème, moins souvent interpellée par les poly-utilisateurs, les diplômés avec expériences et les gardiens-pompiers que par les jeunes diplômés. Nous allons d'ailleurs voir dans les parties suivantes que la représentation de formation comme résolution de problème est plutôt interpellée par les personnes ayant peu d'expériences de formation. Une des explications qu'il est possible de donner concerne la durée nécessaire au départ en formation dans les entreprises. Devant un problème qui se pose dans le travail, le recours à la formation sur le tas ou à l'auto-formation est souvent privilégié simplement par manque de temps à interpellier le dispositif de formation pour le résoudre. De ce fait la résolution de problème entre dans la sphère du travail plutôt que dans celle de la formation.

J. Les identités de métier

Trois points différents vont être ici abordés. Nous allons d'abord voir les éléments que les individus en identité de métier ont en commun de telle sorte qu'ils se trouvent ici rassemblés. Le second point va concerner leur rapport à la formation, rapport qui se caractérise par une passivité, voir une réticence au départ en formation. Ce sera le moment de faire les liens avec les expériences que ces individus ont pu avoir de la formation. Enfin, nous verrons le groupe des individus que nous avons appelés les "frustrés" de la formation formelle. Il s'agit d'individus qui ont une position dans l'entreprise qui ne leur permet pas d'avoir accès à la formation telle qu'ils le souhaiteraient, souhait qui émane de leurs expériences positives de cette pratique.

1. Les caractéristiques communes

De manière très générale, les sept salariés appartenant aux identités de métier n'ont pas de caractéristiques individuelles spécifiques. En effet ils sont âgés de 29 ans à 52 ans. Parmi les sept individus concernés, deux font partie du service de radioprotection, deux autres sont du service H.S.P., deux autres de la production, et un dépend de la direction industrielle.

Deux sont chefs de quart, et cinq sont donc opérateurs ou techniciens. Parmi ces sept individus, quatre sont entrés aux débuts de l'usine, trois sont entrés beaucoup plus récemment, c'est-à-dire en 2005. Quatre ont un bac ou un bac+1, un seul à un BEP/CAP, les deux autres ayant un niveau seconde.

De manière à enrichir l'approche de Dubar, nous voudrions ici préciser les caractéristiques qui rendent ces individus présents dans la catégorie des identités de métier. Nous allons voir d'ailleurs que ce sont précisément ces caractéristiques qui expliquent leurs rapports à la formation.

Plusieurs points communs apparaissent chez eux. Aucun d'entre eux n'a pu nous stipuler un souhait de changement quelconque ou même un regret quand à leur trajectoire professionnelle, en dehors bien sûr du sentiment de blocage qu'ils avaient au moment de notre rencontre. Ils sont donc tous en continuité dans leur transaction biographique. Ils souhaitent

rester dans leur métier et se spécialiser encore dans celui-ci. Concernant d'ailleurs leurs perspectives professionnelles, ils ne les envisagent que dans le cadre de mobilités hiérarchiques et aucunement dans la possibilité qu'elles puissent être transversales. Nous retrouvons ici ce que nous avons pu appeler par ailleurs un choix stratégique⁵³. En effet, rappelons les deux possibilités de développement des compétences qui se présentent à ces salariés : la spécialisation ou la polyvalence. Alors que nous avons pu voir que cette entreprise avait ces dernières années choisi la seconde option pour son développement⁵⁴, les salariés qui se trouvent dans les identités de métiers ont précisément fait un choix de spécialisation, qui est d'ailleurs explicité comme tel. A cet égard rien d'étonnant que ce soit aussi ces mêmes individus qui critiquent précisément les choix stratégiques de la direction et notamment celui qui concerne le développement de la polyvalence. C'est pourquoi, et c'est le second point commun à ces individus, il existe chez eux un sentiment de blocage professionnel, de même que, pour chacun dans leurs discours, est présente une critique récurrente concernant l'entreprise et/ou leur hiérarchie directe.

Dernier point commun à ces sept individus : ils font tous très peu de formation. Le terme de très peu est bien entendu à relativiser compte tenu du contexte que constitue cette entreprise où il est légalement obligatoire de faire quelques formations spécifiques. En d'autres termes, cela signifie qu'il ne font pas d'autres formations que celles qui leurs sont imposées. Pourtant, et c'est ici que nous entrons dans une distinction entre ces individus, nous allons voir que les raisons pour lesquelles ils ne font pas de formation, diffèrent selon les individus. En cela, nous avons pu remarquer deux groupes d'individus qui se distinguent l'un de l'autre précisément par leur rapport à cette pratique. Le premier est ce que l'on peut appeler le groupe des "passifs de la formation interne de type stage", les seconds : *"les frustrées de la formation interne de type stage"*.

2. Le groupe des passifs en formation formelle

a. Un rapport commun à la formation

Ce premier groupe qui se compose de trois individus dont les pratiques de formation sont limitées du fait qu'ils ne sont pas demandeurs de formations dans le cadre de l'entreprise :

⁵³

Nous abordons cette notion dans la partie sur les identités des nouveaux entrants.

⁵⁴

Là aussi, nous incitons le lecteur à se reporter à la partie sur l'entreprise.

"-Et vous, vous avez des envies particulières en matière de formation?

(...silence)

-Si on vous en propose?

Si on m'en propose je ne dirais pas non, mais je ne suis pas...

-Vous n'êtes pas particulièrement demandeur?

Pas particulièrement...parce que je pense que j'ai les bases et c'est à moi à me forcer, à les appliquer,... mais je dirais le management que ce soit n'importe quelle étape ou formation c'est toujours les mêmes règles qu'on nous répète...c'est pas que je sais tout, mais au bout d'un moment c'est rébarbatif. Je ne vais pas aller en formation parce qu'il faut faire une formation ça ne sert à rien. Je pense qu'il ne faut pas forcer les gens à faire les choses si ils y vont à reculons." (M.Lemarin).

k. Un modèle de "passivité" aux airs de réticence

"Mon chef de service lors d'un entretien annue,l il m'a proposé cette formation pour euh... pour se mettre en phase avec ce qui se faisait sur l'Usine, donc je lui ai dit oui... parce que je ne suis pas trop demandeur, mais je veux dire cela fait partie de mon boulot de suivre les évolutions de l'entreprise et c'est ce que demande mon responsable. Donc je ne peux pas...Donc j'y suis allé, ..., je n'ai pas toujours été d'accord avec les formateurs mais bon..." (M.Lemarin).

Il est donc particulièrement réticent pour partir en formation : nous allons voir que cette réticence s'explique par la double expérience qu'il a eue de la formation.

• Deux mauvaises expériences de la formation formelle

Pour lui, les formations telles qu'il a pu en bénéficier, lui ont paru inutiles. Il nous parle d'ailleurs d'un passage en formation lors de son entrée dans l'Usine en 2004. Ce moment de formation a duré une quinzaine de jours. Il en parle comme un moment de "bourrage de crane".

"-Et alors quand vous êtes passé dans l'Usine...

J'ai eu 15 jours de bourrage de crâne, ...,eh oui là c'était..., parce que je me suis retrouvé dans un cas de figure où mon remplaçant chef de quart était malade, je me suis retrouvé chef de quart avec 15 jours de formation en bureau, sans rien connaître...

-Donc sans avoir vu les machines...

Si, j'ai eu une visite avec M.... et puis voilà, une formation SIGP, formation sûreté/sécurité, 15 jours de bourrage de crâne...

-15 jours en formation plus qu'accélérée...

Eh bien oui, parce que j'ai été prévenu 1 mois avant..."(M.Lemarin)

Une autre formation a été pour lui problématique, car elle lui a semblé inappropriée, et que cela a été l'occasion pour lui d'une confrontation avec le statut de cadre supérieur :

"Là par exemple j'en ai fait une c'était gérer son temps et son équipe... à Paris...c'était très intéressant, je suis tombé avec des cadres supérieurs, on était deux..., c'est toujours les mêmes outils, mais on avait rien à faire avec eux. On avait pas les mêmes contraintes, nous on disait qu'on avait des problèmes dans notre poste, mais bon on fait 8h30 et on partait..., euh les cadres supérieurs, ils font 12 H, et l'optique de ces gens, tant mieux pour eux, c'est de pouvoir avoir plus de temps pour pouvoir travailler d'avantage. Alors que nous dans nos 8H30 on s'organisait mal. Donc il y a des fois on se posait des questions parce que le gars il avait 700 personnes, et nous on avait une équipe de 8 bonhommes. Donc nous on était mort de rire, mais bon on a passé un bon...Parce que bon on a pas du tout la même optique, et moi je n'ai pas du tout la même optique qu'eux, du point de vue de la famille, je ne suis pas du tout branché comme eux, ça c'est des choses que je ne comprends pas trop, mais bon, parce que faire des heures et passer ma vie dans un avion, et pas voir ses gamins grandir et évoluer...bon, pour moi c'est pas ça la vie..." (M.Lemarin)

De manière assez explicite, il ne souhaite pas que sa sphère professionnelle "envahisse" sa sphère privée, d'autant que d'autres expériences de formation ont semblé compter beaucoup pour lui, parce qu'elles lui ont apporté ce qu'il souhaitait : une certaine reconnaissance.

- **Une expérience positive de la formation sur le tas**

Pour expliciter l'importance pour lui de la formation "informelle", nous devons faire un petit détour par son parcours professionnel. Il s'agit d'un salarié qui s'engage, au sortir du Bac,

dans la marine où il reste très peu temps. Le fait qu'il soit "confidentiel défense" lui donne l'opportunité de changer de métier, et il entre dans une entreprise du groupe et il y reste pendant quinze années. Lors de son entrée dans l'Usine, alors qu'il ne connaît rien au métier d'opérateur dans ce type de structure, il est mis sur une machine neuve et comme *"une machine neuve, eh bien ça marche rarement du premier coup"*, il est contraint d'y apporter des modifications, ce qui lui vaut de *"sortir un peu du lot"* :

"Je me suis retrouvé sur une machine qui était toute neuve, donc il y avait tout à faire, il fallait l'améliorer parce que lorsque l'on vous donne une machine neuve, eh bien ça marche rarement du premier coup. Donc il y avait des améliorations à apporter, donc je me suis appliqué là dedans, on a fait des améliorations mécaniques, je faisais des interventions à l'intérieur, et puis voilà. Donc je pense que par mon boulot je suis arrivé à sortir un peu du lot, donc quand il y a eu l'opportunité d'être chef d'équipe ... eh bien je suis passé.."
(M.Lemarin).

Ses capacités techniques et son investissement personnel lui ont permis un apprentissage sur le tas, et constituent les éléments qui ont fait de lui quelqu'un sorti du lot. Deux expériences de formation formelle pas forcément heureuses, et une valorisation de la forme d'apprentissage non formelle constituent le passif de cet individu que nous qualifions à dessein de "passif en formation formelle". Car en effet, c'est bien vers d'autres types de formation que ces individus se tournent.

• Une valorisation de la formation sur le tas

Mais cela ne signifie absolument pas qu'ils ne fassent pas de formation. Sur ces trois individus, l'un est pompier volontaire en dehors de son emploi, et c'est précisément par cette fonction qu'il fait les formations qui lui semblent nécessaires pour son travail.

-Et vous faites des demandes de formation ?

Non non la seule chose que je fais de mon propre chef, c'est que je suis rentré chez les pompiers depuis septembre 2006. Donc c'est pour éviter de perdre la main, parce que l'on fait beaucoup moins d'interventions qu'à (nom de son ancienne entreprise), donc quelque part j'assure un p'tit peu mes arrières. (M.Fleek)

Revenons à notre premier individu qui nous explique pourquoi il ne fait pas de demande de formation formelle, interpellant au final, l'expérience comme une dimension essentielle de la maîtrise de son travail..

"-Et donc ici vous avez demandé des formations?

et bien sur l'usine actuellement, étant nouveau sur l'usine, j'ai des formations de base à refaire quoi, à refaire ici, parce que même si le métier est le même, il y a plein de systèmes qui sont différents. Le système sûreté, sécurité, le résultat est le même, mais ce n'est pas géré pareil ici. Les machines c'est pareil, il y a des machines, ça fait deux ans, il y a des machines que je ne connais pas complètement. Mais bon je sais ce qui est fait, donc il faut que j'apprenne encore...De toute façon quand on change d'usine, et bien il faut repartir de zéro, il faut être humble, il faut se dire eh bien que l'on ne sait pas grand chose...et c'est ce qui s'est passé ici...d'autant plus qu'ici ils ont fait une usine qui est assez compliquée...parce que nous la nôtre elle était un peu vieille, on se débrouillait nous même il y avait quelques capteurs, il n'y avait pas les mêmes contraintes qu'ici...et donc les gens qui connaissent bien l'usine, ils ont quinze ans d'expérience quoi..."(M.Lemarin)

Tous deux ont donc recours à la formation, mais dans une forme éloignée de celle qu'il est classique de trouver dans ce type d'entreprise. Leurs besoins de formations rencontrent donc d'autres formes d'apprentissage. Il s'agit, nous l'avons vu, d'un rapport que nous pouvons mettre en lien avec leurs expériences antérieures.

De plus, si nous rappelons que la forme la plus formelle de la formation est aussi celle qui à une fonction sociale de reconnaissance, leur positionnement sur la grille des identités comme salariés non-reconnus par l'entreprise devient plus que cohérent, compte tenu du rôle de la formation dans ce processus. Nous allons donc voir que c'est aussi le cas pour le groupe que nous avons appelé les actifs frustrés.

Mais, avant cela, notons que nous avons précisé que trois individus composaient ce groupe. Pourtant, nous avons jusqu'ici fait référence qu'à deux d'entre eux. La raison est que la troisième (M.Symp) a un statut que l'on qualifie d'intermédiaire à ces deux groupes. Ce qui lui vaut d'apparaître dans le premier, c'est son rapport à la formation formelle effectuée au sein de l'entreprise. Il n'a pas comme ses deux "co-identitaires" un rapport préférentiel à la formation non formelle, au contraire, il a un recours à la forme formelle, mais en dehors de l'entreprise et ceci par le biais de ses engagements syndicaux. Par cette opportunité, il fait deux à trois formations par an, en moyenne. Pourquoi un tel recours? La réponse se trouve dans son

parcours. Il s'agit en effet d'un individu qui a un diplôme en radio-protection, et il s'agit d'une qualification qu'il a obtenue dans le cadre de la formation continue au terme d'une formation de dix mois en alternance. Ainsi une expérience forte en formation continue contribue à créer des envies de formation, c'est du moins ce que confirme le second groupe.

3. Le groupe des actifs frustrés de formation formelle

Qu'est-ce qui distingue les quatre salariés de ce groupe pour qu'ils aient à l'inverse du premier, une volonté de départ en formation? Si le raisonnement que nous avons tenu pour le moment est exact, ils devraient avoir eu des expériences de formation positives et à partir desquelles ils ont pu entrevoir des possibilités d'évolutions professionnelles : c'est bien cela que nous allons voir, et aussi dans quelle mesure le blocage qu'ils peuvent ressentir quant à leur perspectives professionnelles, se trouve en lien étroit avec les refus de formation qu'ils ont pu essuyer. Refus d'autant plus mal perçus que leurs envies (ou besoins) de formation étaient fort(e)s.

a. Une expérience de la formation qui détermine une conception de la formation et certainement des envies

Sur les quatre salariés qui composent ce groupe, tous ont eu au moins une expérience d'une formation longue. Le premier, M.Fernandez, est gardien-pompier, et a suivi une carrière tout bonnement impressionnante comme pompier volontaire, c'est-à-dire en parallèle à son cursus dans l'Usine. Près d'une dizaine de formations d'au moins un mois ont ponctué son parcours, toutes effectuées chez les pompiers, durant ses congés. Deux autres ont un diplôme de décontamineur. M.Decont et M.Amineur. Il s'agit d'un diplôme, qui là encore s'obtient au terme de trois mois de formation, trois mois qui sont validés par un brevet. Enfin, le dernier, M.Becrel a un brevet en radio-protection, brevet qui s'obtient après dix mois de formation.

M.Decont nous donne la teneur de son expérience de formation. Précisons qu'il entre dans son (ancienne) entreprise comme décontamineur, ce qu'il n'était pas initialement. Il doit alors suivre une formation spécifique :

"Et moi ça fait 32 ans que je travaille, et là à la formation à (nom de son ancienne entreprise) vous voyez, c'était vraiment surdimensionné, trois mois de formation pour être

décontamineur ça pouvait être fait en moins de temps mais la formation elle y était, on sentait vraiment une envie de leur part et si on se sentait pas bien, on avait le temps, on avait le temps. Ici vous avez pratiquement des équipes où il n'y a personne qui est formé."(M.Decont)

La formation est donc pour lui essentielle pour pratiquer son métier. Il applique cette nécessité de formation aux autres individus qui font ce métier. Notons, pour faire une opposition avec le groupe des "passifs en formation formelle", que cet individu aurait très bien pu estimer qu'il s'agissait d'un métier qui puisse ne s'apprendre que dans le travail, c'est-à-dire sur le tas. Il nous en parle, mais pour lui, la formation a été liée à la théorie.

"-Et là, vous aviez trois mois de formation, et vous faisiez la formation sur le tas... Oui on avait quelques heures de formation théorique, le matin c'était la théorie, [...] on avait fait trois semaines entières de théorie et puis après on avait fait de la pratique dans divers ateliers et puis on avait repris la théorie".(M.Decont).

" Ils ne lésinaient pas sur le nombre d'heures. De toute façon pour faire ce métier , il fallait avoir un diplôme de décontamineur, et c'était trois mois de formation. Plus une formation après sur le terrain, en plus avec des anciens, parce que là c'est pareil celle des anciens était vraiment au top au niveau des façons de travailler, de ceux qui formaient le nouveau." (M.Decont).

Voici un autre exemple d'un individu pour qui la formation sur le terrain doit nécessairement se combiner avec des phases beaucoup plus théoriques.

-Et donc le fait qu'il y ait des conflits, ça déclenche des formations un peu autres?

Tout à fait oui sinon on n'aurait pas eu.

-C'est-à-dire que vous aviez déjà en tête les types de formation que vous désiriez faire ?

Eh bien moi oui, moi je voulais faire ça (une formation management). Parce qu'on ne s'invente pas manager, enfin ce sont des choses qu'on apprend bien sûr et donc il y a des erreurs que l'on commet... l'expérience c'est bien, mais en rencontrant d'autres managers et c'était le cas en l'occurrence, ça ouvre d'autres horizons."
(M.Amineur)

Un autre exemple cette fois de M.Fernandez qui nous explique sa conception de la formation en prenant précisément son propre cas pour exemple. Là encore, la formation sur le tas doit nécessairement se combiner avec des phases théoriques.

"-Est-ce que vous considérez le tutorat comme de la formation, de l'information ou du travail?

C'est de l'information en tant que tutoré. Le tutorat c'est encadrer quelqu'un sur le terrain qui a déjà fait une formation, pour voir s'il ne dérape pas. Je ne considère pas ça comme une formation. Je ne vois pas qui pourrait considérer ça comme une formation.

-C'est un petit peu comme ce que vous me racontiez tout à l'heure, c'est-à-dire que vous avez fait pas mal de volume de formations, et puis vous êtes allés sur le terrain...

Voilà, c'est ce que j'ai fait aux marins pompiers...pendant quatre mois on m'a bourré le crâne, et puis pendant 8 mois on m'a dit tout ce que tu as appris là, eh bien mets le en application, et j'ai mieux compris ce que j'avais fait pendant 4 mois. Je me vois mal rentrer aux pompiers, et avoir un tuteur alors que j'ai rien fait derrière. Parce que ici c'est ce qu'ils font. Donc c'est de l'information... et j'insiste" (M.Fernandez).

Il nous faut ici préciser en quoi ils sont "frustrés". Le lecteur l'aura bien entendu compris : c'est cette représentation de la formation et donc l'importance qu'elle a pour ces individus qui est en jeu, lorsque est refusé un départ en formation.

1. Des refus qui entraînent des incompréhensions, réticences et frustrations

Nous allons voir que les refus de départ en formation sont particulièrement marquants pour ces individus. Les intérêts qu'ils nourrissent pour cette pratique et donc la déception que cela entraîne lorsqu'ils essuient un refus, sont sans équivoques :

"Les stages qui intéresserait l'Usine, on vous dit que ça n'intéresse pas l'Usine. Si la prévention ça n'intéresse pas l'Usine!!! Je ne suis pas bien en phase avec ma hiérarchie là dessus.

-C'est-à-dire que vous faites des propositions?

Oui, j'aimerais que certaines formations soient prises en charge intégralement et eux vous rétorque que c'est pour ton intérêt de sapeur pompier... et donc je ne l'ai jamais fait." (M.Fernandez).

Cet extrait d'entretien montre bien comment la formation est un vecteur des liens entre les individus, vecteur dans la mesure où il s'agit de quelque chose qui a une valeur (valeur sociale et technique), ce qui est le cas ici, à la fois pour ces individus mais aussi pour l'entreprise et donc la hiérarchie. Les refus sont donc pris ici très au sérieux et ont comme conséquence un sentiment de non-reconnaissance des besoins du salarié. Les effets directs de ces refus se traduisent alors sur les autres demandes de formation, demandes qui bien souvent se réduisent fortement.

Entre 1995 et 2000, M.Decont passe chef d'équipe. C'est durant cette période qu'il se verra refuser une formation au management, refus dont il gardera un goût amer. Il créera vraisemblablement une frustration, d'autant que quelque temps après ce refus, l'échelon où il se trouve est supprimé du fait d'un changement d'organisation. Cette suppression le renvoie à un poste d'opérateur, poste qu'il tient depuis ce moment.

"-Et donc pendant cette période-là et ils vous ont refusé des formations au management ?

Oui voilà c'est ça.

-Et il y en a d'autres ?

Euh... C'était la plus importante

-Et il vous en ont donné des explications ?

Oui, ils ont dit que de toute façon ils estimaient qu'on n'en avait pas besoin c'est tout.

-Vous étiez plusieurs à en avoir demandé ?

Oui. Mais ce qui est bizarre c'est qu'ils avaient commencé à l'accepter à deux ou trois personnes, et puis après ils les ont refusé aux autres. C'était des formations qui leur coûtaient cher, c'était à Paris, ils n'avaient qu'à les faire ici. Et puis après ils ont mis en place toutes ces formations pour les normes 9001, 14 000... Ils ont vraiment misé la dessus." (M.Decont)

Or, ce refus n'a pas été le seul :

-Est-ce que vous avez prévu l'année prochaine de faire des formations ?

Honnêtement depuis deux ans je laisse tomber. Parce qu'il me propose des trucs mais c'est bon j'y vais, là j'en ai encore une ... si, il y en a une qui est intéressante sur les normes de transports, mais c'est une formation de trois heures, et c'est pareil, c'est pas de la formation, on nous donne les nouvelles normes de transport, on est remis à niveau, ce sont des rappels de consignes des trucs comme ça, se ne sont pas des formations. Les formations intéressantes, je n'en fais plus, c'est que des petits trucs de deux, trois heures. (M.Decont)

Nous pouvons ici faire le lien entre la critique de l'entreprise et les refus de départ pour des formations prioritaires pour lui. Mais, l'importance de la formation pour ses personnes est telle qu'elles font irrémédiablement des liens entre cette pratique et leur parcours professionnel.

m. Des liens évidents entre formation et parcours professionnel

Nous parlions d'un lien entre la formation et un possible sentiment de blocage professionnel, le voici :

-Pour vous la formation c'est sortir du travail et apprendre quelque chose de nouveau ?

Oui mais c'est sûr que maintenant ils ont peu d'intérêt de m'envoyer... Sinon il faudrait que je change carrément de boulot. Mais c'est bon à quatre ans de la retraite... Et puis l'usine c'est quand même relativement petit, alors c'est ou le travail en boîte à gants aux poudres,

aux pastilles, ou travailler à l'assemblage, contrôle crayon. Alors bon, aller travailler en boîte à gants à 52 ans, on fait souvent plus le contraire, mais c'est vrai qu'ils ne peuvent pas me faire apprendre grand-chose de plus que ce que... Mais le peu que j'ai demandé en formation depuis deux ans ça a été refusé, alors je ne demande plus. (M.Decont).

Nous trouvons ici un lien intéressant fait par cette personne entre son parcours professionnel et son rapport à la formation. Parce qu'il estime qu'il n'a pas d'opportunités professionnelles, il pense que l'entreprise ne lui donne pas les formations qu'il souhaiterait, ce qui contribue certainement au sentiment de blocage. Il ne fait donc plus de demandes... Ainsi est-il probable que ses supérieurs voient en lui un subordonné, qui étant proche de la retraite n'est plus motivé. Il pourrait s'agir d'un cercle vicieux dans lequel tombent salariés autant qu'employeurs.

Ce qui est étonnant c'est le fait qu'un autre de ces individus assimile très fortement la formation au parcours professionnel, et nous allons voir qu'au travers d'un conflit collectif sur des problématiques de reconnaissance (par un changement d'échelon), les réponses de la direction ont été faites par de la formation, ce qui satisfait ce cadre intermédiaire.

-Et avant votre passage chef de quart, vous en avez fait des formations qui préparaient ce passage?

Non, non, non, enfin, c'est assez enfin dans le service où on est c'est assez verrouillé, on a un chef de service qui est assez stricte sur les formations. On a du mal à demander quelque chose qui pourrait nous faire évoluer. Si on reste en poste on ne pourra pas avoir quelque chose qui puisse nous faire évoluer. D'ailleurs on a eu un conflit récemment parce qu'on a un peu du mal à évoluer en échelons et quand on a saisi la balle au bond, quand ils ont commencé à nous faire passer les entretiens annuels, à gérer les congés etc., enfin de nous manager a proprement dit, donc là on a eu un conflit pour évoluer.

-Pour évoluer hiérarchiquement ?

Oui pour évoluer hiérarchiquement

-Pour évoluer de manière transversale ?

Non, une reconnaissance surtout, une reconnaissance en disant qu'on avait rien eu. Les chef de quart, à l'origine donc qui représentent la majorité, les 4/5 des salariés qui étaient chefs de quart, eux n'avaient pas évolué du tout. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas changé d'échelon, il n'y a pas eu d'avancement hiérarchique. Il a fallu donc aller au conflit quoi.

-Et alors ça a changé ?

Eh bien oui ça a changé parce qu'ils ont commencé à nous donner un petit peu plus de souplesse, un petit peu plus de responsabilités et donc ils nous ont envoyé faire des formations. Et apparemment ils s'intéressent un petit peu plus à nous. .

-C'est-à-dire que les formations au management découlent directement du conflit ?

Tout à fait oui...(M.Becrel).

Ainsi, ces "actifs frustrés" de formation formelle lient fortement leurs parcours professionnels mais aussi leurs rapports au travail, à la formation.

Pour reprendre les éléments de manière à proposer une synthèse de l'ensemble de cette catégorie d'individus, nous pouvons dire qu'ils ont eu une expérience importante de formation et qu'ils en ont gardé une idée particulièrement positive. C'est cette expérience qui les a rendu demandeur de formation. Ces demandes de formation se justifient précisément parce que tous estiment insuffisants les apports d'un apprentissage sur le tas via l'expérience professionnelle. Or, ils ont tous essuyé au moins un refus de départ en formation de la part de leur hiérarchie. Ce refus a été pour eux important et il ont ressentis un blocage professionnel. Ce sentiment est le fait que ces quatre individus assimilent fortement la formation au parcours professionnel. Cette assimilation est bien entendu en lien avec leurs importantes expériences de formation. La conséquence combinée de ce lien et des refus, est un sentiment de blocage quant à leurs perspectives d'évolutions professionnelles au sein de l'Usine.

En conclusion sur les identités de métier

Les réticents au départ en formation, en ayant un rapport à la formation que l'on pourrait qualifier de "polymorphe", ne voient pas la formation formelle en entreprise comme une nécessité, et ne lui donnent pas le sens que leur accordent les "actifs frustrés". Les salariés du premier groupe ont eu de mauvaises expériences de formation formelle. En revanche la formation sur le tas a été pour eux à la fois récurrente et bénéfique. Ces expériences de formation les ont vraisemblablement amenés à une certaine passivité vis-à-vis de la formation formelle au profit d'une recherche des apprentissages sur le tas.

Cette situation est précisément l'inverse de celle que les "actifs frustrés" vivent. Les individus de ce groupe ont en effet en commun d'avoir eu des expériences de formations formelles positives, notamment sur leur parcours professionnel. Ces expériences ont entraîné chez eux des attentes vis-à-vis de cette pratique, dès lors qu'elle prend un caractère formel. De

ce fait, les refus essayés dans ce domaine entraînent frustration et incompréhension d'autant qu'expériences et attentes sont importantes. Ainsi, le schéma des types de formation permet de visualiser que les expériences agissent sur le caractère formel de la formation, alors que la position des salariés dans l'entreprise "joue" plutôt sur le fait que la formation se fasse en interne ou en externe.

Graphique 16: Représentation graphique des pratiques formatrices des identités de métier

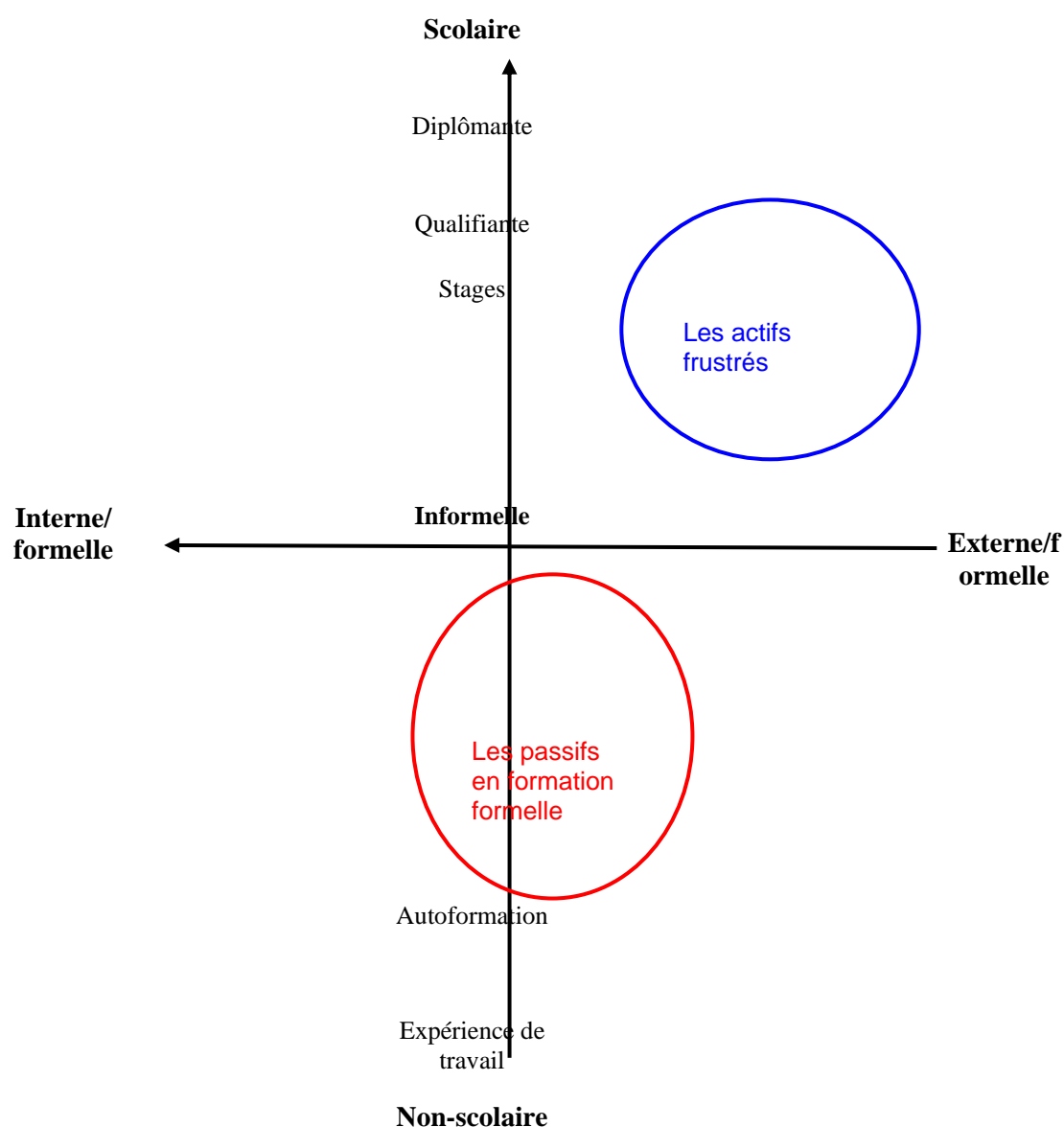


Tableau 21. Construction du rapport à la formation des individus en identités de métier

Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logiques d'action		
Intensité	forme	contexte	Idee de la formation	Objectifs de la formation	Identités de métier	Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recours
Recours réguliers à peu réguliers	Formelle, scolaire et courte	Interne	Positive	Maintien des compétences	Les actifs frustrés	Passifs	Formelle, scolaire et courte	Externe
				Reconnaissance				
Recours peu réguliers	Informelle, non-scolaire et courte	Interne	Négative	Résolutions de problèmes	Les passifs en formation formelle et non-formelle	Passifs	Informelle, non-scolaire et courte	Interne/externe

Présenter ainsi, nous pouvons remarquer que le comportement vis-à-vis de la formation est dépendant de l'intensité des expériences de formation passées et donc de l'idée que les individus ont de cette pratique. La position dans l'entreprise joue en revanche sur la forme et le contexte du "recours actuel". Ainsi nous pourrions dire que les expériences passées agissent sur l'appétence de la formation, alors que le contexte détermine les possibilités de mise en œuvre de cette appétence.

K. Les identités de retrait

La première des choses qui pousse à l'étonnement concernant les salariés que l'on a classé dans les identités de retrait, c'est bien entendu leur faible nombre. En effet seuls deux individus entrent dans ce type de profil. Rappelons que l'identité de retrait se caractérise par une rupture biographique, ainsi qu'une non-reconnaissance de l'entreprise dans laquelle se trouve la personne.

Or des salariés qui sont en non-reconnaissances, nous en avons rencontré quelques uns dans la partie notamment sur les identités de métier. En revanche il nous a été beaucoup plus rare de rencontrer des individus qui pouvaient se trouver dans des ruptures biographiques. En ce sens, nous allons voir ce qui a pu dans une entreprise comme celle-ci entraîner ce type de "transaction".

1. La rupture biographique

Il nous importe ici de faire un point sur les biographies de ces deux individus de manière bien entendu à montrer dans quelle mesure elles se sont trouvées dans des ruptures biographiques.

Le premier, M.Joit, est âgé de 49 ans et est détenteur d'un CAP de mécanique générale. Il a eu un parcours professionnel systématiquement tourné vers la sécurité. Il est en effet resté sept années chez les pompiers de Paris, puis onze années dans une entreprise du nucléaire, précisément dans le service sécurité, service très comparable à celui que l'on trouve au sein de l'Usine. C'est là qu'il arrive en 1993. Il y restera jusqu'en 2000 avec un rythme de travail de 5X8. Ce détail est important, parce c'est pour des raisons familiales qui nécessitent un changement d'horaires (il n'y a pas d'horaire 2X8 ou d'horaires en journée dans le service sécurité à l'échelon qu'il serait susceptible de tenir), qu'il se verra changer de service et partir en production. Mais pour autant, il ne s'agit pas de l'unique raison pour laquelle il passe en production. En effet, il nous dit avoir eu la sensation d'avoir fait "le tour du métier de la sécurité", ce qui paraît, on ne peut plus plausible d'arriver à saturation, dès lors que cela fait près de 24 années qu'il fait le même métier. C'est donc six années après des changements dans son parcours professionnel que nous l'avons rencontré. Dans son discours, il dit avoir une

certaine satisfaction d'avoir changé de métier. Il met en effet en avant le volontariat et la motivation qu'ils l'y ont menés.

En revanche six années après, une certaine retenue existe maintenant, lorsque cet individu parle de son travail.

M.Mineur est âgé de 51 ans, titulaire d'un CAP lui aussi, il fait partie du service sécurité de l'Usine. Son parcours professionnel a de grandes similitudes avec celui de M.Joit. En effet il sort de l'école en 1973, puis pendant six ans devient peintre en bâtiment dans une entreprise de peinture. En 1979, il entre comme mineur de fond dans une mine d'uranium. En 1981 un changement de lieu de travail l'amène dans le sud de la France, changement de lieu qui n'a pas eu de conséquence sur son métier. En effet, durant encore 16 ans il fera le métier de mineur. En 1997, il est contraint de quitter la mine dans laquelle il travaille. La raison est que le gisement d'uranium est maintenant épuisé. Parce que cette entreprise d'extraction minière fait partie du même groupe, une mutation intra-groupe l'amène dans l'Usine où nous l'avons rencontré. Après dix-huit années dans le même métier c'est avec réticence qu'il entre dans la sécurité.

Comme l'individu que nous avons présenté précédemment, il y a donc un changement très profond du métier avec ce que l'on peut appeler une rupture biographique. Ainsi, que ce soit par choix ou/et par contraintes, tous deux ont été amenés à changer radicalement de métier, alors qu'ils étaient des spécialistes reconnus dans leur domaine. Le lien commun entre ces deux salariés c'est l'ampleur radicale du changement..

Une fois avancé ce qui nous semblait constituer une rupture biographique chez ces deux individus, il convient de préciser dans quelle mesure ils nous ont paru être dans une "rupture relationnelle", second attribut qui leur vaut une place dans la case des identités de retrait : parmi les attributs les plus notables, leur peu d'envie d'évolution professionnelle, voire leur "désinvestissement" de la sphère du travail. C'est d'ailleurs dans ce "désinvestissement" que nous pouvons voir un manque de satisfaction dans le processus de changement biographique. De plus, malgré des expériences répétées de la formation, ils n'affichent aucune envie de départ en formation. Enfin le fait qu'ils accordent de l'importance à "l'ambiance" de travail, n'est pas en soi remarquable, s'il ne s'agissait là-aussi d'un des attributs identitaires spécifiques à celle du retrait.

2. Peu d'envies d'évolutions professionnelles

Lorsque nous lui parlons de ses possibilités d'évolutions, ce n'est pas par attachement à son métier actuel que M.Mineur ne souhaite pas changer de service, mais bien plus par la nécessité de réapprendre un autre métier et donc de retourner dans des phases d'apprentissage qui ont été vraisemblablement "lourdes" pour lui.

"-Et est-ce que vous avez déjà pensé à changer parce que si au niveau hiérarchique en quelque sorte c'est bloqué, est-ce que vous avez déjà pensé à changer de métier en quelque sorte...

Non, non non, parce que aujourd'hui j'ai 51 ans, donc en théorie ma retraite à 60 ans, en espérant que d'ici il y a des négociations qui sont en cours pour faire partir des gens un peu plus tôt du fait de la pénibilité, donc j'espère peut-être gagner un ou deux ans je ne sais pas, je ne vois pas pourquoi j'irai m'enquiquiner à changer à nouveau de services, à réapprendre encore quelque chose, parce que c'est quand même quelque chose de lourd. Autant rester tranquille." (M.Mineur)

M.Joit affiche le même entrain lorsqu'il s'agit d'évolution professionnelle, mais les raisons qu'il en donne sont différentes et sont liées aux changements de son poste qui lui ont permis de casser la routine :

"-Au niveau de l'assemblage vous vous voyez évoluer comment? Vers un côté plus technique ou un côté moins technique?

Non, rester à l'assemblage parce que ça évolue pas mal, il y a toujours des nouveaux matériaux qui sortent, ça évolue toujours...Je veux rester où je suis... tant qu'il me laisse en 2X8, c'est tout ce que je demande. Il y a l'ambiance qui est pas mal aussi." (M.Joit)

"Rester tranquille", "rester où je suis", constituent les éléments que ces salariés mettent en avant quand il s'agit de leur évolution professionnelle. De plus, la référence à l'ambiance de travail énoncée par M.Joit précise sa volonté de stabilité dans ce service. Ce paramètre est aussi parmi ceux qu'interpelle M.Mineur :

"-Et donc quand vous disiez que cela vous avait fait bizarre de passer de l'ambiance de la mine à ici...

Ah oui énormément, parce que la mentalité je veux dire pas spécifique à l'usine, mais du Gard par rapport à l'Hérault, c'est le jour et la nuit. Ici pour se faire des amis, c'est très difficile. Pourquoi je ne sais pas... Je ne sais pas les gens sont faux culs. Par devant ils sont mielleux, mais dès que tu as le dos tourné tu te fais... Donc ça c'est général au département. Alors ne pas généraliser le niveau de toutes les personnes, mais alors dans l'usine c'est encore pire, au sein du service entre équipes... Pour principalement des gamineries.

-Parce que vous avez l'impression que c'est général à l'usine ?

Oh oui, parce que c'est au sein du service, mais la production idem, et chaque service à ce genre de problème, pour des conneries." (M.Mineur)

Ce qu'il nous faut préciser c'est la rareté avec laquelle nous avons pu rencontrer des salariés qui interpellent cet élément "ambiance" comme une dimension importante de leur travail. Cela ne veut bien entendu pas dire qu'il s'agit de quelque chose moins important pour les autres, mais qui n'apparaît pas dans leurs discours, quand il est question des liens entre le travail et la formation. De ce fait, même si les points de vue sont opposés, ils rendent compte de l'intérêt de cet élément, comme étant une dimension importante du travail.

Or, n'est-il pas possible de mettre en relation l'intérêt pour cette dimension du travail et un détachement vis-à-vis de l'entreprise, détachement qui dépasse leur propre travail? C'est bien ce qu'il est possible de suggérer.

3. Pas d'intérêt à être reconnu pas l'entreprise.

Concernant ces individus, il est plutôt difficile d'affirmer qu'il y a chez eux une non-reconnaissance de leurs compétences par l'entreprise. Ils sont en effet dans un total détachement vis-à-vis de cette structure. D'ailleurs leur discours à aucun moment ne fait référence à un quelconque manque de reconnaissance. Ils semblent comme détachés de cela. Ce n'est pas un problème qu'ils se posent. En ayant peu d'envies d'évolutions professionnelles, c'est comme si la reconnaissance de l'entreprise n'avait pas d'importance. Et si la reconnaissance de l'entreprise n'a pour eux pas d'importance, un des vecteurs privilégiés de cette reconnaissance n'en a pas non plus. D'où le rapport distant qu'ils entretiennent vis-à-vis de la formation.

4. Un rapport à la formation à la mesure de leur rapport à l'entreprise.

Concernant leur rapport à la formation, nous pourrions le qualifier de distant, mais sur les formations formelles. Puisque le premier ne fait aucune demande :

"-Et vous n'avez pas envie de faire des formations? Enfin pour l'instant vous n'en avez pas eu la nécessité?

Non...pour l'instant non... De toute façon cariste et nacelliste c'est recyclage tous les deux ans je crois, donc ça va revenir quand même assez vite. Mais on fait tellement de compagnonnage dans l'usine donc...ça suffit enfin à mon goût quoi..."(M.Joit)

Il explique d'ailleurs que le compagnonnage lui paraît amplement suffisant. Dans cette forme d'apprentissage ce sont presque uniquement des apports pour le travail qui sont en jeu. Seule la formation formelle recèle la dimension sociale de la reconnaissance. C'est cette dimension sociale qui est présente dans La demande de M.Mineur.

"[...] je me suis retrouvé devant des écrans, je ne veux pas dire que je ne savais pas ce que c'était parce que je mentirais, mais jamais je n'avais utilisé ça. Pour moi c'était entièrement nouveau, je n'ai jamais travaillé sur informatique. Et là j'avais demandé une formation informatique, que j'attends toujours d'ailleurs. Ça va bientôt faire 10 ans, et j'attends toujours d'ailleurs. Chaque année je renouvelle ma demande.

-La même? Enfin le même genre ?

eh bien que l'on me fasse au moins une initiation à l'informatique, c'était la moindre des choses. Donc aujourd'hui je fais toujours ma demande, parce que je me dis j'ai commencé à demander, pourquoi je ne continuerais pas. Malgré que je me sois formé comme j'ai pu, comme on peut".(M.Mineur)

Alors qu'il nous dit s'être enfin de compte formé "comme il a pu", il réitère sa demande. Ce n'est donc peut-être pas absolument pour les apports techniques de cette formation qu'il la renouvelle, mais plutôt parce qu'il s'agit d'un point de friction avec sa hiérarchie; friction qu'il nous confiera en substance durant l'entretien. Il n'en reste pas moins, qu'il ne fait aucune autre demande de formation que celle-ci.

Ainsi, la distance qu'entretennent ces deux individus vis-à-vis de la formation est à la mesure de celle qu'il y a entre eux, leur travail et l'entreprise. Pour autant, rappelons qu'il ne s'agit que de la formation formelle effectuée dans le cadre de l'entreprise, car nous avons déjà pu percevoir que des phases de formation ponctuaient leur quotidien. Cette distance avec la forme formelle de cette pratique se retrouve là aussi dans les expériences qu'ils en ont eues.

5. La difficulté des formations en salle

Enfin, nous allons donc voir dans cette dernière partie que les expériences de formation n'ont pas été pour eux de "bons moments". Il s'agit plutôt de quelque chose d'imposé, d'une obligation.

"-Est-ce qu'on vous a imposé des formations?

Eh bien toutes les... voilà toutes les habilitations électriques, criticité, toutes celles-là quoi... et c'est bien dit : "au poste de travail" quoi".(M.Joit)

Idem pour M.Mineur qui nous précise pourquoi cela a pu être "lourd" pour lui.

"-Et donc vous arrivez ici, sans connaître...

Le métier du tout, alors là pour moi... C'était entièrement nouveau,

-Et donc comment vous avez...

Eh bien j'ai été très surpris... Alors la formation, alors là par contre il y en a eu de la formation. C'était même très lourd. Pour quelqu'un qui n'avait pas l'habitude d'être enfermé dans une salle et d'entendre parler, c'était très lourd, mais pourtant il a fallu passer par là, c'était une obligation." (M.Mineur).

Et le lien pour tous les deux entre formation et obligation s'articule avec la forme formelle de la formation :

"-Et là l'habilitation électrique vous avez passé deux jours en salle?

Deux jours en salle, avec un gars qui arrive à huit heures qui vous déballe jusqu'à midi, et puis on revient à treize heures...donc pas du tout intéressant...c'est vraiment que l'obligation de la direction de se couvrir là dessus. Après vous êtes habilité électrique et c'est tout quoi..."(M.Joit)

"-C'est à dire que vous n'êtes pas en salle?

...Il y a une partie en salle et une partie à l'extérieur dans un hangar, pour "manipuler" c'est quand même mieux."(M.Joit)

Et voilà comment pour lui, mais aussi pour M.Mineur, c'est bien plus la forme que le processus d'apprentissage qui est difficile à appréhender :

-Il y avait beaucoup de théories ?

Beaucoup de théories... Enfin entendre parler les gens quoi, c'était surtout de la sensibilisation au début, que ce soit sur les risques criticité, sur la ventilation de l'usine, sur le service sécurité, c'est énorme, je ne me rappelle plus de tous les trucs tellement il y en avait. Et puis ensuite on commence à travailler dans le service, en doublure, il faut apprendre, un peu sur le terrain après... (M.Mineur)

Pour finir, voici comment chacun d'eux estime les formes moins formelles de la formation :

"-Pensez-vous que la rotation sur les postes de travail soit de la formation, de l'information ou du travail ?...

Moi je suis entièrement pour. Oui c'est obligatoirement de la formation parce qu'on est obligé d'être au top dans tous les domaines. Donc pour moi, oui c'est de la formation". (M.Mineur)

"-Pensez-vous que le tutorat soit de la formation, de l'information ou du travail

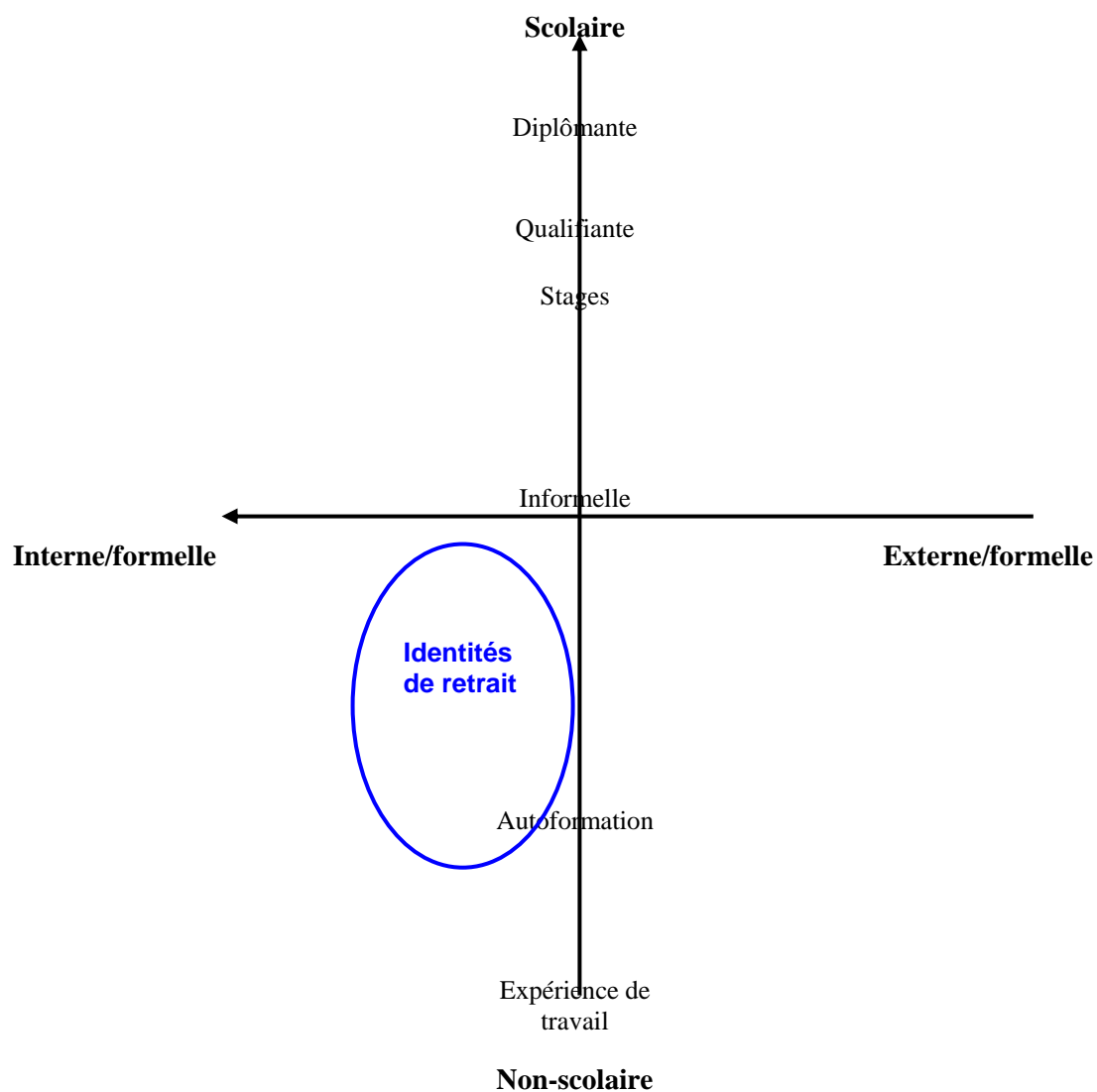
Oui c'est de la formation. Pour moi c'est vraiment la meilleure des formations, celle sur le tas." (M.Joit)

Leurs déclarations est sans ambiguïté sur leur préférence et les apports des formations telles que la rotation ou la formation sur le tas.

En conclusion sur les identités de retrait

En conclusion sur ces deux salariés, nous pouvons dire qu'il apparaît chez eux un lien important entre les envies de formations informelles d'apprentissages (cf. graphique ci-dessous) et leur positionnement dans l'entreprise. Nous espérons aussi avoir montré que des liens étaient effectifs entre les faibles rapports qu'ils ont à la formation, le peu de place qu'elle a dans leurs parcours professionnels, et leur détachement vis-à-vis de l'entreprise.

Graphique 17: Représentation graphique des pratiques formatrices des identités de retrait



Compte tenu des éléments recueillis dans les entretiens avec ces deux personnes, nous pouvons donc construire leur rapport à la formation suivant ce schéma :

Tableau 22. Construction du rapport à la formation des individus en identités de retrait

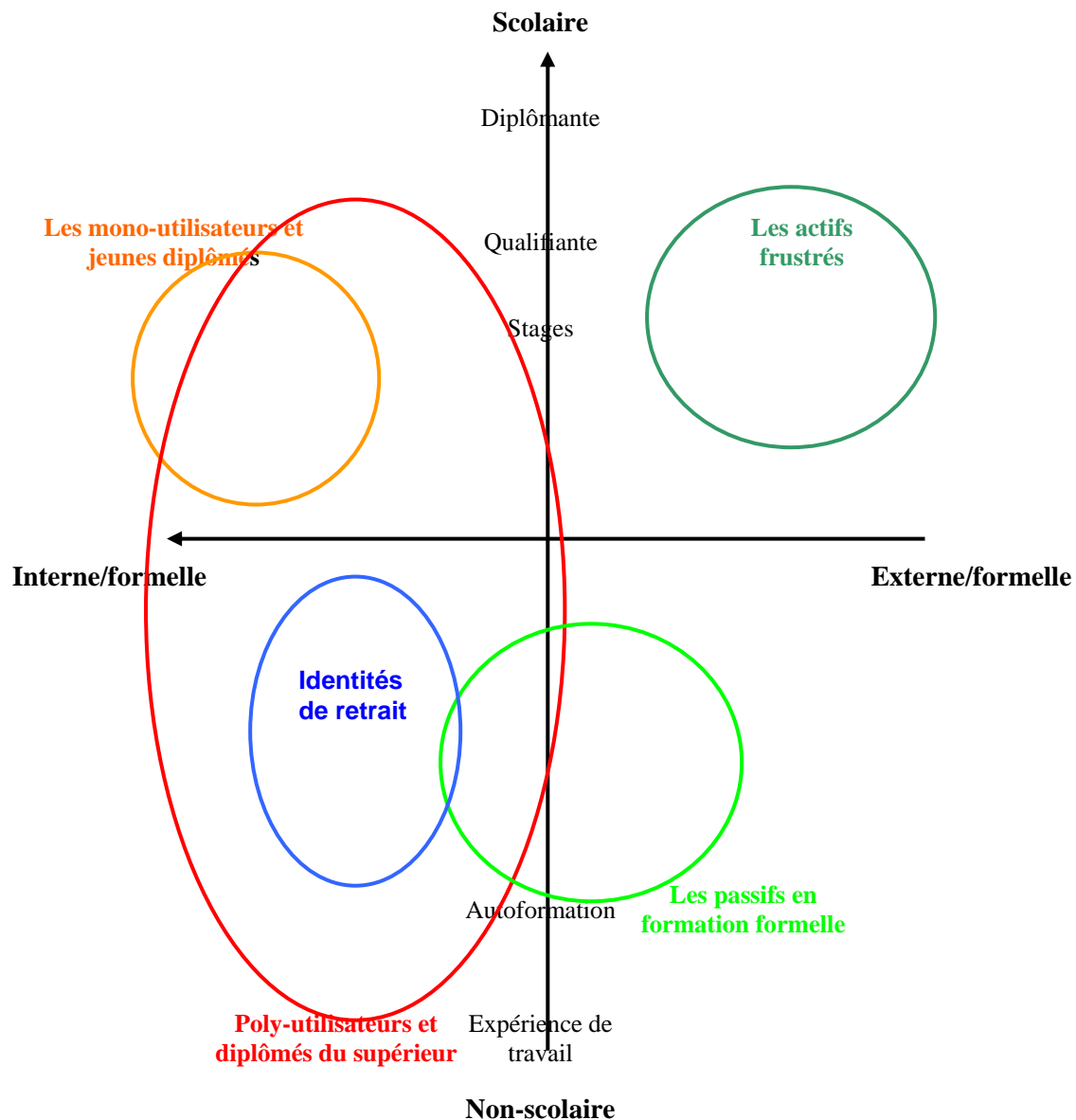
Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logique d'action		
Intensités	formes	contextes	Idée de la formation	Objectifs de la formation	Identités de retrait	Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du retour
Rares	Informelle et courte	Interne	Négative	Résolutions de problèmes	-	Réticents	Informelle, non-scolaire et courte	Interne

La logique d'action de ces deux individus vis-à-vis de la formation trouve donc des explication dans le faible nombre d'expériences de pratique autant que dans le manque d'opportunité du départ en formation. Ainsi, parler de manque d'appétence pour la formation constitue en quelque sorte une traduction du processus ici décrit.

Conclusion du chapitre 4

Ainsi, un lien étroit existe entre les expériences de formation et le rapport à cette pratique des salariés, mais aussi dans les liens certains entre les demandes et les envies de formation et le positionnement vis-à-vis du travail et de l'entreprise; positionnement qui se retrouve dans les perspectives d'évolutions de ces individus. Au final, c'est bien au croisement d'un contexte dans lequel ils se trouvent et se projettent, et d'expériences de formation plus ou moins marquantes que l'on peut prendre la mesure des rapports à la formation. A l'instar des deux premières identités, nous retrouvons pour les individus en identités de retrait cette articulation entre expérience, représentation, identité et logique d'action. Nous pouvons positionner les rapports à la formation dans le graphique suivant :

Graphique 18: Représentation graphique des pratiques formatrices des identités d'entreprise, de métier et de retrait



Comme nous avons pu le faire pour chacune des trois identités pour le moment traitées, nous avons re-construit le rapport des individus à la formation à partir de la double entrée : expériences de formation et positionnement dans l'entreprise.

Tableau 23. Construction du rapport à la formation des individus en identités d'entreprise, de métier et de retrait

Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logiques d'action		
Intensités	formes	contextes	Idée de la formation	Objectifs de la formation		Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recours
Identité d'entreprise								
Recours très réguliers	Formelle et scolaire	Interne	Positive	Résolutions de problèmes Maintien des compétences Reconnaissance	Mono-Utilisateurs et jeunes diplômés du supérieur	Très actifs	Formelle et scolaire	Interne
	Formelle, scolaire et non-scolaire	Interne		Maintien des compétences Reconnaissance Changement de métier	Poly-utilisateurs et diplômés du supérieurs ayant plus d'expérience		Formelle, scolaire et non-scolaire	Interne
	formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire	Interne et externe		Maintien des compétences Reconnaissance Changement de métier	Les gardiens pompiers		formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire	Interne et externe
Identité de métier								
Recours réguliers à peu réguliers	Formelle et scolaire	Interne	Positive	Maintien des compétences	Les actifs frustrés	Passifs	Formelle et scolaire	Externe
				Reconnaissance				
Recours peu réguliers	Informelle et non-scolaire	Interne	Négative	Résolutions de problèmes	Les passifs en formation formelle et non-formelle	Passifs	Informelle et non-scolaire	Interne/extern
Identité de retrait								
Recours rares	Informelle	Interne	Négative	Résolutions de problèmes	Retrait	Réticents	Informelle et non-scolaire	Interne

Ce tableau permet de montrer que les expériences de formation influencent les logiques d'action. Mais il précise aussi cette corrélation. En effet l'intensité des expériences agit sur la représentation de cette pratique. Mais ce sont les formes et les contextes de ces expériences qui influent sur les formes et les contextes des logiques d'action. Cette relation se vérifie exception faite des actifs frustrés. Nous pouvons expliquer cela par le fait que ces personnes

non reconnues par leurs supérieurs, accèdent à la formation formelle en dehors de l'entreprise compte tenu du fait que l'accès à la formation en entreprise nécessite un accord hiérarchique. Ce qui n'est pas le cas des passifs en formation formelle, puisque les apprentissages informels ne nécessitent aucuns cadres.

L'approche par les trois identités professionnelles "classiques" nous a permis d'observer la corrélation qu'il y a entre rupture biographique et non-reconnaissance de l'entreprise d'une part, et expériences de formation et investissement dans cette pratique d'autre part. En revanche, nous n'avons pour le moment fait que suggérer les liens entre positionnement dans l'entreprise (et donc continuité ou rupture biographique) et pratique de formation. Suggéré, car dans les exemples ici donnés, la formation était certes centrale, mais restait une sorte d'attribut des identités professionnelles. Nous allons voir maintenant que c'est bien plus que cela, c'est-à-dire qu'il pourrait bien s'agir d'un moteur des transitions professionnelles.

Les nouvelles identités

Chapitre V. Les nouvelles identités

Dans ce dernier chapitre, nous avons souhaité rassembler les individus n'entrant pas dans la grille identitaire proposée par Dubar, parce qu'il s'agit précisément d'identités construites sur la base d'une approche dynamique de cette grille d'analyse. Trois nouvelles formes identitaires vont être ici développées. Nous verrons d'abord les identités des jeunes entrants (8 individus). Viendront ensuite les identités en transition (5 individus), qui concernent les individus qui passent d'une identité à une autre. Enfin, certains salariés aux caractéristiques particulières ont été placés dans une catégorie que nous avons appelé les identités en latence (7 individus). Leur caractéristique est leur rapport extrêmement intense et étroit à la formation continue.

Pour chaque forme identitaire, nous allons voir les éléments communs aux individus. Sur cette base, les éléments divergeant entre les individus d'une même identité vont rendre possible la constitution de sous-groupes identitaires. L'intérêt de les constituer tient à la possibilité de différencier les pratiques et les rapports que ces individus entretiennent vis-à-vis de la formation. C'est cette différenciation qui validera l'hypothèse selon laquelle les rapports que les individus entretiennent à la formation est la conséquence de leur positionnement dans l'entreprise et de leurs expériences en matière de formation ; elle permettra aussi de comprendre que la formation continue joue un rôle majeur dans la transformation des identités professionnelles.

Enfin, dans cette partie nous aborderons un dernier profil un peu particulier. Il s'agit des gardiens/pompiers de l'Usine qui ont un rapport à la formation que l'on peut qualifier de polymorphe. Certes, leurs expériences en la matière confirment aisément notre hypothèse de travail, mais cela pose aussi la question du contexte hors de l'entreprise. L'entrée par le métier s'avère très intéressante pour expliquer les rapports à la formation.

A. Les identités des jeunes

Les identités des jeunes sont un peu à part des autres identités et ceci parce qu'elles sont en construction compte tenu du fait de la précarité et des difficultés d'insertion de cette population (Rose 2007, 2002), même si ces difficultés sont pondérées par les effets de diplômes (Rose 2005, Béret et al. 2004). En dehors de leur âge, leurs rapports à la formation se caractérisent par un recours à des pratiques formelles internes⁵⁵. Pourtant, des différences se laissent percevoir chez ces jeunes, et précisément parce qu'ils mettent en œuvre deux stratégies différentes dans lesquelles la formation a un rôle important. Ce sont ces éléments qui vont être traités dans cette partie.

1. Des profils assez similaires

Huit individus font partie des "identités de jeunes". Les caractéristiques de ces individus sont assez identiques les uns aux autres. En effet, ils ont tous moins de 30 ans, ce qui leur vaut d'être présents dans cette catégorie. Tous sont diplômés d'un bac+2, c'est-à-dire d'un BTS, exception faite de l'un d'entre eux qui n'a que le "niveau BTS". Parmi ces huit individus, un seul ne fait pas partie de la production. Il est en effet dans le service de la direction industrielle. Dernier point commun à ces individus : ils ont tous été recrutés dans les années 2003/2004, exception faite là-encore de l'un d'entre eux qui a été recruté en 2001. Il est important ici de préciser que les années de recrutement, mais aussi le niveau de diplôme de ces jeunes, est le fait d'une politique de recrutement particulière (voir annexe 15 sur l'histoire de l'Usine).

Les expériences professionnelles de ces individus sont bien entendu variées sans pour autant qu'il y ait de profil-type à ce niveau. En effet, certains sont directement entrés dans l'entreprise au sortir de leur scolarité. D'autres ont eu plusieurs expériences professionnelles en CDD ou en intérim bien souvent, et ceci sans nécessairement que ce soit dans l'industrie.

⁵⁵ Avec une approche segmentationniste, nous pourrions voir de ce processus de formalisation de l'accès à la formation une volonté chez ces individus de quitter le marché secondaire pour entrer sur le marché primaire (Doeringer, Piore 1985).

2. Un rapport "presque" commun à la formation : des demandes internes conséquences d'une volonté de reconnaissance par l'entreprise

Tous, exception faite de l'un d'entre eux, ont un rapport actif, voire très actif à la formation. Ils sont en effet demandeurs de plusieurs formations et ceci chaque année. L'autre point commun de ces salariés est que leurs demandes de formations se font exclusivement dans le cadre des entretiens individuels, et là-encore exclusivement en direction de formations de type stage, c'est-à-dire de formations telles que les propose l'entreprise. Ainsi les demandes internes de formation traduisent bien une volonté de reconnaissance et d'investissement au sein de l'entreprise. Nous retrouvons ici, l'hypothèse que nous pouvions faire par ailleurs : le fait que les individus qui ont recours à des formations externes à l'entreprise le fassent en quelque sorte par défaut, c'est-à-dire parce qu'elles sont à la fois dans une dynamique de volonté de formation, et que cette volonté de formation ne trouve pas sa place dans l'entreprise dans laquelle ils se trouvent. De ce fait, ils vont pallier leurs besoins de formation "ailleurs". Le fait que dans les profils des jeunes on ne trouve que deux types de rapports à la formation (sept actifs en internes et un passif) répond à la problématique du "pourquoi est-ce que les individus vont faire des formations à l'extérieur de l'entreprise".

Nous avons vu que seul l'un d'entre eux était passif en matière de formation, tous les autres étant actifs en interne. Cela pourrait signifier que l'élément principal de différenciation entre ces deux profils corresponde à la volonté de formation et non aux possibilités qu'ils ont. En d'autres termes, imaginons deux rapports à la formation, l'un actif en matière de formation c'est-à-dire une volonté de se former, l'autre passif dans ses pratiques avec un manque d'intérêt concernant la formation. Nous avons donc bien ces deux profils qui apparaissent chez les jeunes que nous décrivons ici. Concernant le second profil, il n'y a pas d'options possibles. Soit la structure dans laquelle il se trouve l'oblige à avoir recours à la formation, cela fait partie du travail, et l'individu aura des tendances à se considérer au travail dès lors qu'il se trouve en formation soit l'entreprise ne l'oblige pas à avoir recours à cette pratique, et il se formera au gré des opportunités laissées par la formation sur le tas. De plus, nous verrons plus loin que cet individu qui ne souhaite pas se former, se distingue des autres jeunes par sa plus grande ancienneté dans l'Usine. Ce temps plus important a été source d'expériences négatives en matière de formation. Mais nous y reviendrons. Attelons-nous pour le moment à la forme du recours plutôt qu'à son intensité.

Dans le premier profil, les individus sont beaucoup plus dépendants de la structure dans laquelle ils se trouvent. Une certaine envie de formation dont nous ne reprenons pas ici les sources potentielles, une certaine envie disions-nous se présente chez ces salariés. Deux possibilités sont là-aussi possibles : soit ils se trouvent dans une entreprise où ils peuvent se former, soit ils sont dans un contexte où ce n'est pas possible. Le cas des jeunes nous éclaire ici très bien, avec des individus qui ont tous un rapport "positif" à la formation. Mais là-encore écartons les raisons possibles de cette envie, il n'en reste pas moins que leurs demandes se font exclusivement au sein de l'entreprise. Or nous avons vu dans les autres identités que des salariés faisaient des demandes de formation en dehors de l'entreprise, par l'intermédiaire d'autres structures ou d'autres dispositifs. Il s'agissait bien souvent d'individus ayant une forte volonté de se former (pour progresser, pour se faire reconnaître...) mais que l'impossibilité de le faire au sein de l'entreprise les avaient contraint à sortir de celle-ci pour satisfaire leurs demandes de formation. Dans cette perspective, ces jeunes sont en demande de formation en interne, demande qui peut bien durer jusqu'à ce que des refus apparaissent et les fassent agir autrement, c'est-à-dire sortir de l'entreprise pour se former ou ne plus avoir recours à la formation.

3. Un lien identique à la formation conséquence d'expériences similaires

La volonté d'une reconnaissance dans l'entreprise n'est bien entendu pas la seule explication aux liens qu'entretiennent ces jeunes vis-à-vis de la formation. Il ne faut pas omettre deux choses importantes. La première est qu'ils ont tous suivi un cursus scolaire au moins de niveau bac+2. Ce qui nous permet de supputer chez eux une certaine habitude de la formation. Cette habitude est certainement en lien avec le fait que pour tous la formation est une pratique "évidente" dans leur rapport au travail. Pour autant la formation ne concerne pas chez eux exclusivement les formes scolaires, comme nous pourrions nous y attendre si un lien univoque existait entre formation initiale et formation continue. Il faut rappeler qu'exception faite de l'un d'entre eux, tous sont entrés au cours des années 2003/2004, années qui ont vu se systématiser le compagnonnage au sein de cette entreprise (cf. annexe 15). Or, tous considèrent le compagnonnage comme de la formation, formation d'ailleurs nécessaire pour pouvoir simplement tenir leur poste. Ce qui tend à confirmer ce lien entre expériences et représentation de la formation, c'est que le seul jeune entré en 2001, certes considère le tutorat comme de la formation, mais nuance très sérieusement cette pratique et ceci du fait de

l'expérience qu'il en a et en particulier en temps que tuteur. Pourtant deux profils peuvent se distinguer chez ces jeunes, deux postures différentes vis-à-vis de la formation, mais aussi du travail.

4. Des identités différentes chez les jeunes

Parmi l'ensemble de ces salariés, deux profils émergents, profils correspondant assez bien à différents types identitaires. Mais, précisons que l'une des caractéristiques là-encore commune à ces individus, est que globalement ils sont tous en attente de reconnaissance par l'entreprise. Ils escomptent tous une mobilité professionnelle importante au cours des prochaines années. Ce qui nous a paru intéressant ce sont les stratégies mises en oeuvre pour cela. Nous allons voir que parmi ces huit salariés, deux tendent vers des identités de métier alors que les six autres sont plutôt dans des identités d'entreprise. C'est au travers de leurs positionnements vis-à-vis de l'entreprise que se fait la distinction importante entre ces deux profils identitaires, bien que leur rapport au travail et à la formation les distingue tendanciellement.

a. Les identités d'entreprise

Les six individus qui composent ce groupe sont en attentes de reconnaissance par l'entreprise, ce qui constitue un élément commun à ce profil. Le deuxième point de cohésion est en lien étroit avec le premier puisqu'il s'agit de la stratégie qu'ils ont mis en oeuvre : le développement de leurs compétences dans une perspective de polyvalence.

- **Une attente de reconnaissance en bonne voie**

Dans l'ensemble, ces six individus ont des discours qui se rapprochent de cet extrait d'entretien de l'un d'entre eux :

"-Quel regard portes-tu sur ton parcours professionnel actuel ?

C'est plutôt bien parti, bon je ne suis pas non plus PDG, mais je trouve que je m'en sors plutôt bien. Je suis jeune, j'ai juste 25 ans, j'ai fait des études relativement moyennes parce que je ne suis pas non plus aller à bac +10, j'ai fait mes petites

études, et je me retrouve en entreprise de pointe, je suis formé, dans l'équipe je suis bien vu, je sais que dans une paire d'années tout le monde me dit que je vais postuler à des places hiérarchiques, donc oui je suis satisfait de mon parcours, déjà d'être tombé dans une usine comme ça, c'est quand même une grande chance. Donc oui je suis entièrement satisfait. Autant dans l'avenir que dans le passé. Pour l'instant je fais mon petit bout de chemin. C'est pas la pente raide mais ça monte gentiment."
(M.Oreillon)

La satisfaction d'être dans une entreprise de pointe, d'être formé, mais aussi d'avoir des perspectives d'évolution un des éléments qui justifient un regard positif à la fois sur le parcours personnel, mais aussi sur l'entreprise ainsi que sur le travail. Cette satisfaction vient aussi des expériences antérieures comme nous pouvons en prendre la mesure dans l'entretien qui suit :

"-Quel regard portes-tu sur ton parcours ?

Moi je suis satisfaite de là où j'en suis. Partie de là où je suis partie, je suis satisfaite quand même.

-C'est-à-dire, partie de là où tu es partie?

Eh bien les saisons, d'avoir fait les saisons, et bien c'est vrai que quand je suis sortie du BTS, j'ai eu un petit blocage, parce que quand j'ai commencé à chercher du boulot, et on m'a dit que ce serait difficile de trouver du travail parce que j'étais une femme. Alors j'ai dit pour quelle raison, j'ai fait ces études... Et j'avais commencé à chercher, je m'étais inscrite dans plusieurs boîtes d'intérim, [...] il y a carrément eu une boîte d'intérim qui m'a reçu sur le pas de la porte, qui m'a dit oui et bien vous cherchez quoi comme travail... [...] Alors j'ai dit voilà j'ai eu mon bac option connectique, et je prépare mon BTS productique et je cherche du travail, pour l'été... [...]. Et il m'a dit, mais non... Même pas je vous inscris sur mes demandeurs parce que vous seriez venu avec un BEP ou un CAP secrétariat compta, ou un truc dans les bureaux, pour une fille c'est tout à fait normal, je vous aurais pris parce que je suis sûr que vous auriez trouvé du travail mais là... Je sais très bien que vous ne trouverez pas de boulot parce que vous êtes une fille et c'est un métier d'homme. Donc j'ai dit et bien d'accord. Donc c'est vrai que j'étais un peu démoralisé, un peu dégoûtée... Parce que je me suis dit dans quoi je me suis lancé là-dedans pourquoi je suis partie là-dedans, parce que si tout le monde fait comme lui... Et finalement je suis là et j'en suis très contente." (Mlle Gini)

Tous sont donc dans cette perspective vis-à-vis de l'entreprise : à la fois très contents d'y être entré, mais aussi avec des espoirs de progression professionnelle très importants. Pour avoir des chances qu'elle se réalise, certains d'entre eux nous expliquent leur stratégie.

- **Développement des compétences par la polyvalence et utilisation de la formation**

Concernant leur rapport à leur travail ces jeunes mettent en œuvre différentes stratégies, stratégies dans lesquelles interviennent pour certains la formation continue. Nous allons voir de quel type de formation il peut s'agir, et dans quelle mesure elle joue un rôle particulier.

L'un de ces individus nous explique très clairement les deux stratégies qui ont pu se présenter à lui et le choix qu'il a fait. Dès 2006, il souhaitait partir du service dans lequel il se trouvait, estimant qu'il avait fait le "tour de ce service". Son responsable hiérarchique l'a convaincu de rester. Il nous rend compte de la discussion qu'il a pu avoir avec celui-ci notamment en ce qui concerne les deux stratégies d'évolution professionnelle qui s'offraient à lui. La première consiste à développer la polyvalence, à faire beaucoup de formation, et à "viser une place de chef de quart". La seconde stratégie consiste à se spécialiser sur certaines machines, dans le but de "viser une place aux méthodes"⁵⁶, c'est-à-dire de privilégier une mobilité transversale. Mais, il nous explique les conclusions qu'il tire de son entretien avec son supérieur et les conséquences que cela entraîne notamment en terme de formation. Il avait initialement opté pour une stratégie de second type, c'est-à-dire une spécialisation sur certaines machines, et donc un poste aux méthodes. Mais ce choix a un inconvénient certain, parce qu'il s'avère difficile pour les agents des méthodes de trouver d'autres débouchés que ce service et donc de travailler sur d'autres machines que celles sur lesquelles ils ont cette spécialisation. Une fois la mobilité effectuée, il aurait rencontré des difficultés en tant qu'agent méthode pour revenir dans la production et bénéficier d'une mobilité hiérarchique. Au terme de la discussion avec son responsable, il estime que son avenir serait "bouché" s'il s'engageait dans un tel processus de spécialisation. Ainsi, à partir de cet entretien, il décide de "s'élargir sur la base" dans le but de prendre un poste d'agent de maîtrise. Au final c'est donc pour une stratégie de " polyvalence et d'évolution hiérarchique" qu'il se prononce.

⁵⁶ Le service des méthodes est le service qui s'occupe de fiabiliser et d'améliorer le processus de production. Ce sont souvent des experts qui sont dans ce service.

Dans le cadre de cette stratégie, il fait donc une demande de mobilité transversale, mais toujours en production. Cette demande concerne le passage d'un service vers un autre, en l'occurrence du service des pastilles vers celui des poudres (cf. annexe 15 pour les explications sur le procédé de fabrication). Cela, il l'explique par le fait qu'à la rectification il n'y a que trois machines, alors qu'au service des poudres, il y a plus de cinq machines différentes. De ce fait, visant la polyvalence il estime ce service plus adéquat pour la stratégie choisie.

Une fois cette réflexion aboutie, il fait plusieurs demandes de formation dans cette perspective. Ainsi, il demande par exemple une formation en "céramique". Il s'agit d'un stage visant à expliciter le procédé chimique de la transformation des poudres en pastilles. C'est donc bien le domaine de compétences qui se trouve précisément entre les deux services. C'est une formation d'une semaine, pour laquelle il va utiliser son droit individuel de formation (DIF).

" -C'est ton supérieur qui te l'a proposé cette formation ?

Et bien chaque année il y a la loi qui est passée, comme quoi on avait des heures de formation que l'on accumule, et il m'a donné le calepin et j'avais tant d'heures, je n'en avais pas beaucoup parce que ça fait deux ans que je cumule, et il m'a dit voilà pour tant d'heures tu as telle formation. La céramique s'il faut je te... Et donc voilà j'ai pris ça." (M.Oreillon).

Il est donc incité par son responsable à utiliser son DIF. La phrase "s'il faut je te..." qu'il ne finit pas, trouvera une explication dans une autre partie de l'entretien où il nous expliquera que son DIF ne couvre pas l'ensemble des heures pour pouvoir suivre cette formation céramique, mais que d'un commun accord avec son supérieur, l'entreprise prend à sa charge ce qui ne l'est pas par son DIF.

Voici un premier exemple des liens entre le travail, les perspectives d'avenir et l'utilisation de la formation :

"-Est-ce qu'il y a des choses dont on n'a pas parlé, des formations que tu aimerais faire et dont on n'a pas parlé?

Pour l'instant je me perfectionne sur toutes les machines pour après pouvoir évoluer et passer remplaçant et pouvoir dire moi je connais toutes les machine maintenant...évoluer quoi. Pour l'instant je suis là dedans." (M.Lautre)

Et pour connaître toutes les machines, il utilise à court terme les différents types de formation qui lui sont proposés dans l'entreprise. Mais la formation lui sert aussi à une stratégie à moyen terme.

"-Et donc c'est toi qui avait demandé?

Oui voilà, ça j'avais demandé, parce qu'en fait on a des formations qui sont obligatoires, donc on' a pas trop le choix. Mais là c'était pas obligatoire, pareil pour rebus, c'était pas obligatoire.

-Et qu'est-ce que tu as demandé encore?

C'est à peu près tout.

-Et alors comment tu savais qu'il y avait ces formations?

Et en fait c'est pendant l'entretien annuel, le chef de quart il nous sort toute une liste de formation. Et puis on choisit

-Pendant l'entretien?

Oui, oui.

-C'est-à-dire qu'il a une feuille et il te dit tient regarde ce qui t'intéresse dedans?

Oui voilà ce qui t'intéresse dedans. Mais à L'Usine ce qu'il y a de bien c'est qu'il y a des formations externes, Excel, Word...

-Et ça tu as...

Non ça j'en ai pas encore profité parce que l'on a droit à un certain nombre d'heure par an, on a droit à trente heures de formations ou trente-trois je crois. Et ça pour l'instant je n'en ai pas encore profité j'ai pas le temps.

-Et donc cette année tu t'es dis voilà formation rebus...

Oui parce que ça me perfectionne sur les machines...;et puis ça m'intéresse aussi donc...

-Ah d'accord, ce qui se passe c'est qu'on te dit...

Il y a plusieurs formations à faire, donc il faut les faire, donc on choisit parmi plusieurs formations...

-Et donc on t'en met pour trente heures?

Et bien pas celles là, les autres formations, parce que les autres formations c'est externe en fait à la production, donc je veux dire on les fait en dehors du temps de travail. ... ça c'est interne à la production, rebus tout ça...

-Donc c'est pas comptabilisé dans les trente heures?

Non. C'est à part.

-Mais en ayant demandé déjà tout cela tu t'es dis bon ben je ne vais pas demander d'autres formations?

Voilà, en fait j'avais pas le temps. Parce qu'il y a d'autres formations aussi, il y a cariste et pontier aussi. Ça c'est obligatoire aussi. " (M.Lautre).

Il nous parle donc un peu du DIF, bien qu'il nous faille l'interroger dessus pour en avoir de plus amples informations.

"Alors les trente-trois heures?

Ça c'est en dehors..., c'est pas interne à la production, c'est ce qu'on veut, il y a anglais..., il y a Excel, Word je crois, je ne sais pas ce qu'il y a ...

-Et comment tu sais qu'il y a trente trois heures?

On reçoit un papier de RH tous les ans, avec notre quota que l'on a..., ça c'est si on veut faire évoluer notre carrière, si on veut changer de secteur...

-C'est le DIF?

Voilà oui, c'est ça je crois, je ne m'en suis pas trop occupé...

-C'est le droit individuel à la formation?

Oui je crois c'est récent...Et ça ça ne fait pas partie du quota de formation que l'on doit faire par rapport à la production." (M.Lautre).

La formation est donc pour ces jeunes en identité d'entreprise utilisée de multiples façons et dans des temporalités différentes. De plus, outre le lien entre stratégie et recours à la formation, pratiquement tous les jeunes stipulent au moins une fois le DIF. Certes avec plus ou moins de précision et de connaissance du dispositif, mais tous le font. Certains suggèrent une utilisation à venir, d'autres n'énonçant que le manque de temps pour une utilisation potentielle. Or, il s'agit bien de quelque chose de très spécifique à cette catégorie de salariés, puisqu'il est beaucoup plus rare que d'autres individus aient pu faire référence à ce dispositif. Seuls ceux en identités de latence ou de réseau ont pu nous en toucher quelques mots.

a. Les identités de métier chez les jeunes

Deux salariés disions-nous sont plutôt tendus vers des identités de métier. Là-encore nous allons étayer cette catégorisation en notant ce qui fait d'eux des individus qui tendent vers une identité de métier. Le second point concernera la stratégie qu'ils mettent en œuvre dans l'entreprise, stratégie qui les distingue des jeunes précédents.

- **Les caractéristiques des jeunes tendant vers une identité de métier**

Nous pouvons dire que le point commun entre ces deux individus est leur passivité vis-à-vis de leur travail, leurs critiques à l'égard de l'entreprise et de leur hiérarchie, et le sentiment plus ou moins présent de blocage professionnel qu'ils peuvent laisser paraître.

"En évolution de carrière pas grand chose. Il y a des remplaçants chef de quart. Moi je n'ai que le niveau chef de quart. La RH ici ils ne font pas monter de niveau sans augmentation de salaire. Il voit cela comme une impossibilité de mobilité hiérarchique. C'est déjà dur de se faire reconnaître pour son propre niveau alors monter chef de quart....Il y a des postes à pourvoir...donc il y a peut-être des postes au labo..., mais j'ai pas cherché. Il faut attendre au moins 4/5 ans pour chercher. Il faut aussi que les deux hiérarchies acceptent l'un de lâcher, l'autre de recevoir. [...] Ce que je ne comprend pas c'est que tout ceux qui ont été embauchés en même temps que moi, ils sont tous 3.3, alors que moi je suis 3.1.

-Et donc ça vient de quoi?

Ça vient qu'ici c'est comme ça. Alors déjà que c'est le cirque pour monter au niveau que l'on a alors pour monter chef de quart..."(M.Laya)

- **Deux spécificités : plus d'ancienneté et un niveau de diplôme inférieur**

Les caractéristiques qui différencient ces individus des six autres jeunes, sont pour l'un, une entrée avant les autres de sa catégorie, c'est-à-dire en 2001, pour l'autre un niveau de diplôme pas tout à fait similaire aux autres, c'est-à-dire qu'il est celui qui n'a "que" le niveau

BTS. Est-ce que cela peut suffire à avoir un sentiment de non-reconnaissance par l'entreprises? Nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est en effet le cas.

D'abord pour un individu qui se trouve depuis 2001 dans l'entreprise, c'est-à-dire de deux à trois ans d'ancienneté de plus que les autres "nouveaux entrants". C'est-à-dire qu'il a pu vraisemblablement éprouver la notion de reconnaissance, et être un peu plus avancé que les autres dans le fait de se sentir non-reconnu par ses supérieurs. C'est d'ailleurs en partie son impression en ce qui concerne sa fonction officieuse de tuteur.

"Un petit truc sur le tutorat, moi je considère que c'est de la formation mais j'ai tendance à considérer ici que ce n'est pas de la formation, c'est du travail. C'est-à-dire que c'est ton boulot donc c'est absolument pas reconnu. C'est ce que j'ai dit au stage, au fameux stage, il n'y aucune considération, rien. C'est normal pour eux. Quand une personne qui arrive, en plus de faire ton boulot, tu passes ton temps à expliquer, et en plus il ne faut pas trop traîner parce qu'il y a la production donc lier les deux c'est pas évident et moi j'aurai bien aimé que ce sois pris en compte comme de la formation, que tu sois formateur et qu'il y ait un retour. Pas que financier mais au moins considération, au moins de reconnaître en disant tient il a formé plusieurs personnes. C'est du boulot." (M.Rayon)

Il y a donc chez cet individu une volonté de reconnaissance des fonctions annexes qu'il peut effectuer au sein de son service. Ce qui n'est pas le cas actuellement. De ce fait, un certain ressentiment négatif apparaît dans ses discours. Mais ce qui différencie véritablement ces deux jeunes des six autres, c'est leur stratégie d'évolution professionnelle.

- **Une stratégie commune d'évolution professionnelle et de formation : "le laisser faire"**

Contrairement aux autres jeunes, ces deux-ci n'ont à proprement parler pas de stratégie particulière. L'un d'eux tendrait plutôt vers une spécialisation "forcée", alors que l'autre est assez détaché de son travail. L'exemple de M.Rayon montre bien ce détachement. Il est spécialisé sur une des machines de son service. Mais comme il le dit lui-même, cela n'est pas de son fait. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une spécialisation que l'on peut qualifier de "forcée".

"-Et donc mine de rien en allant systématiquement sur cette machine tu as développé des compétences particulières ?

Eh bien ils considèrent que ... par équipe ils savent qui fait tourner cette machine.

-Du coup ça te rend...

Ça fait un petit plus. Mais ça serait bien que... Disons que c'est pas bien parce que tu vas là où tu sais et t'as pas le choix. Moi j'aimerais bien de temps en temps laisser la place aux autres, en disant essayez vous aussi. Ah oui mais on comprend rien... Alors que les autres (machines) on les maîtrise tous, c'est agréable de faire un peu ce que tu connais par cœur. Tu t'amuses un peu plus." (M.Rayon)

Il faut savoir que dans le service des pastilles dans lequel il se trouve, il n'y a que quatre machines. Trois d'entre elles fonctionnent très bien, la quatrième fonctionne beaucoup plus difficilement. Elle ne marche en fait pratiquement pas. Il s'agit d'une machine qui sert à compresser la poudre en pastilles, pour ensuite en faire du rebus. C'est donc une machine particulière, car elle permet le transport de la matière sous forme de pastilles, sachant qu'il est interdit de transporter le plutonium ou l'uranium sous forme de poudre. C'est lui qui s'occupe de faire fonctionner cette machine.

Cette compétence spécifique a des conséquences sur les formations qu'il peut faire. En effet, la formation sur les trois machines qui fonctionnent se fait dans le cadre du compagnonnage. Les plus anciens en sont chargés. En revanche la formation sur cette quatrième machine se fait comme il nous le décrit souvent dans "une salle de classe, avec un tableau, et un formateur". Ce sont donc des formations de type scolaire qui sont mises en œuvre pour cette machine. Sans précisément le vouloir, il s'est donc spécialisé sur une machine, ce qui a entraîné une orientation des formations en direction de cette spécialisation comme il nous le précise :

"J'ai la formation hydraulique aussi qui est prévue, ça c'est une formation que je demandais, c'est pour les presses.

-Et ça tu le demandais quand ?

Pendant l'entretien annuel, on avait une liste de formation et j'ai dit ça, ça m'intéresse, je vais demander aussi une formation en anglais, mais ça, ça ne les a pas intéressés, ils me l'ont refusé".(M.Rayon).

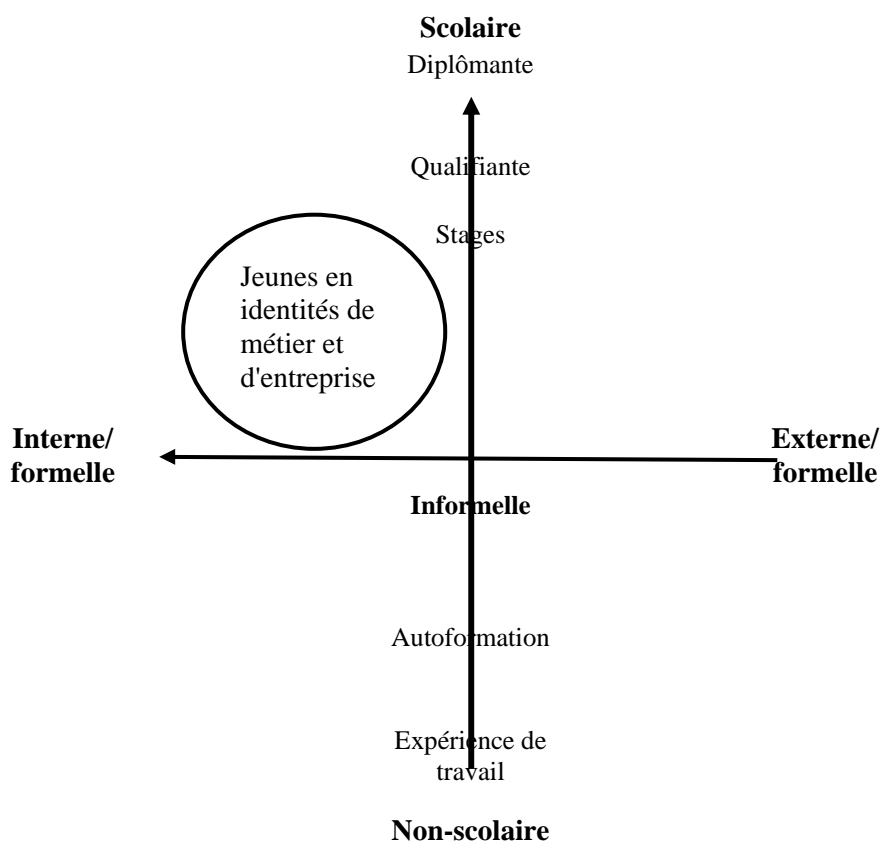
Nous retrouvons en partie ce rapport à la formation chez M. Laya, c'est-à-dire que les formations qu'il peut faire sont exclusivement tournées vers la résolution de problèmes qu'il rencontre dans son travail. Mais c'est la conséquence de sa passivité en matière de formation. Il est d'ailleurs assez critique sur la politique de formation de l'entreprise et estime par exemple que *"les formations arrivent souvent trop tard"*. La formation n'est pas pour lui un enjeu particulier et il fait même deux fois la même formation (conséquence d'une erreur du service de formation) parce qu'il estime que *"la formation ça change de la routine"*. De ce fait, les formations auxquelles il a accès lui sont toutes imposées par sa hiérarchie et aucune n'a été effectuée de son propre chef. Ainsi, ces deux individus ont de similaire qu'ils sont assez passifs tant en matière d'orientation professionnelle qu'en matière de formation.

Conclusion sur les identités des jeunes

Inutile ici de répéter les deux stratégies auxquelles se livrent ces salariés. Les choix n'étant pas identiques, nous pouvons suggérer que les conséquences de ces choix ne sont pas anodins, et en particulier en ce qui concerne la formation. Mais, sans présager de l'évolution professionnelle de ces différents salariés, nous ne pouvons nous empêcher de faire un lien entre leur positionnement stratégique et les différentes identités professionnelles. En effet, la caractéristique par exemple de ceux qui sont dans des identités de métier, c'est précisément le fait de détenir un métier qui ne soit plus reconnu dans l'entreprise. Sachant qu'actuellement l'usine tente de développer la polyvalence, les salariés qui font le choix d'une spécialisation (forcée pour l'un de ces jeunes) dans un domaine donné sont-elles les plus à même à être valorisées dans les années à venir? Compte tenu de ce que l'on a pu observer des différences entre les identités d'entreprise et les identités de métiers, il n'est pas certain qu'il s'agisse d'une situation des plus enviables. Néanmoins, nous pouvons dire que les pratiques de formation dans leurs formes et leur intensité sont assez similaires entre ces deux catégories de jeunes.

Seuls diffèrent *In Fine* les objectifs de celles-ci, objectifs vraisemblablement en liens avec la stratégie choisie ou subie.

Graphique 19: Représentation graphique des pratiques formatrices des identités de jeunes



Ce graphique permet de nourrir le tableau sur la construction du rapport à la formation des individus en identités de jeunes

Tableau 24. Construction du rapport à la formation des individus en identités de jeunes

Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logique d'action		
Intensités	formes	contextes	Idée de la formation	Objectifs de la formation	Identités jeunes	Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recours
Peu de recours	Formelle, scolaire et courte	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	Jeunes proche identité de métier ou d'entreprise	Très actifs	Formelle scolaire et courte	Interne
				Reconnaissance				
				Développement de compétences spécifiques ou générales				

Les jeunes rencontrés ont tous un rapport à la formation qui est positif et actif. Nous pourrions voir ici l'effet de l'acception sociétale de l'éducation qui perdure après la phase de formation initiale. Le fait qu'ils aient tous au minimum un bac et pour la majorité un BTS révèle qu'ils estiment leur cursus scolaire comme une expérience positive. Là encore nous pouvons voir la corrélation entre expérience et représentation de la formation. Néanmoins, un élément facilite la distinction entre ceux qui sont en identité de métier et ceux qui sont en identité d'entreprise, c'est que les premiers ont plutôt tendance à se tourner vers des formations aux objectifs de développement de compétences spécifiques alors qu'il s'agit de compétences générales pour les seconds. Dans les deux cas, le contexte du recours est l'entreprise et la formation de type formelle et scolaire, ce qui correspond bien à ce que présentaient Dupray et Hanchane (2000) dans leurs travaux sur les jeunes, à savoir qu'ils ont bien souvent un accès privilégié à la formation en entreprise précisément parce que les organisations qui les embauchent souhaitent retenir cette main-d'œuvre et que la formation est un des moyens employé.

B. Les identités en transition

Ce que nous appelons identités en transition, ce sont des individus qui se trouvent dans une identité spécifique, mais qui néanmoins présentent certains signes d'une évolution vers un autre type d'identité. Trois profils vont être développés dans le cadre de cette partie. Le premier ne concerne qu'un seul individu qui se trouve en transition entre une identité d'entreprise et une identité de métier. Le second profil ainsi que le troisième se composent chacun de deux salariés et concerne des individus qui sont en transition entre une identité d'entreprise vers une identité de métier d'une part et vers une identité de réseau d'autre part.

1. D'une identité d'entreprise à une identité de métier: le cas de M.Malaimé

Dans le troisième chapitre de ce travail, nous avons exposé les éléments de transition identitaire. Nous notons que le passage d'une identité d'entreprise à une identité de métier se fait par une perte de reconnaissance par l'entreprise des compétences spécifiques détenues par l'individu. L'encadré permet de saisir une partie du processus qui est en œuvre dans la reconnaissance ou la non-reconnaissance d'un métier dans une entreprise. Nous allons voir que la formation joue un grand rôle dans ce sentiment de non-reconnaissance, comme elle joue un rôle de la non-acquisition de ces compétences spécifiques précisément par l'absence de départ en formation.

a. Un "preneur" de formation

Il s'agit d'un individu qu'il est très difficile de placer dans la grille de lecture de Dubar. Agé de 46 ans, et détenteur d'un bac, il a un rapport actuel à la formation que l'on peut qualifier de passif. La raison est la suivante : il devait faire une formation qu'il n'a pas pu faire. La conséquence directe de ce non-départ est qu'il dit être maintenant en retenu quand aux demandes de formation. Il explique qu'il ne demande plus de formation parce qu'il n'a pas pu faire celle qui pour lui était la plus importante.

" -Alors l'année dernière, pendant les entretiens annuels, est-ce que vous avez demandé des formations ?

Très peu, très très peu,... J'avais demandé une formation, et pour des raisons de production, on était hyper à la bourre, et toutes les formations ont été annulées en fin d'année. Donc je n'étais pas parti. Et depuis, donc je pense que ça fait deux ans maintenant, ça devait être en septembre octobre 2004, et depuis tout le monde y est allé sauf moi. Alors est-ce qu'ils ont considéré que je l'avais fait... Et là ça part encore, ces jours-ci. Donc j'étais un peu dégoûté de ça donc les formations... Donc je dis à mon chef de quart tu m'en mets des formations si tu veux... J'ai fait un peu la moue. C'est pour ça que cette année, cette année je sais même pas si j'en ai marqué. (M.Malaimé)

" Alors si j'en ai, je ne vais pas mentir, je ne dirais pas que j'en ai pas, mais si j'en ai, ce ne sont pas des formations que j'ai proposé où j'ai dit moi je veux faire ça. Je pense que je l'ai un peu en travers, je l'ai un peu en travers au niveau des formations. Une qui a sauté apparemment, et l'autre qui n'a pas été effectué, et qui me semble moi... Primordial, mais pour tous, pas seulement pour moi, c'est pour 80 % de l'effectif s'est sûr. Je vois les gens.

-Et on ne vous a pas dit pourquoi vous ne l'aviez pas faite ?

Non non.

-C'était le même chef de quart ?

Oui oui.

-Mais sur l'entretien annuel il n'y a pas un bilan des formations qui ont été faites ? À un moment vous n'avez pas pu dire là, j'ai demandé l'année dernière et je ne suis pas allé...

Sur le bilan oui, ils ont le bilan, le bilan des équipes..., mais c'est un sujet qui était trop, qui était sensible pour moi. Voilà ça tombe mal, mais c'est comme ça. Bon je suis assez volontaire, et puis moi quand je, enfin je, ... c'est frustrant, parce que c'est hyper nécessaire, même pas que pour moi c'est nécessaire pour 80 % des effectifs. Il y a beaucoup de gens qui rament sur cet outil-là. Il y a 80 % des gens qui rament sur cet outil-là. Alors qu'il est fantastique cet outil. C'est fou de pouvoir déterminer, de pouvoir situer une panne etc." (M. Malaimé)

Pourtant, rien dans son discours n'indique qu'il ait pu être à un moment particulièrement demandeur de formation. Certes il nous dit avoir demandé précisément celle qui lui a été refusée, mais aucune autre. Nous allons voir que même s'il a pu faire quelques formations durant son cursus précédent son entrée dans l'Usine, il précise aussi qu'il n'a pas été demandeur, mais juste "preneur. Pourquoi alors une telle frustration concernant celle qui lui a été refusée ? La réponse peut se trouver en deux raisons. La première est que n'étant pas particulièrement demandeur de formation, lorsqu'il l'est, cela est pour le moins démotivant pour la suite lorsqu'il n'obtient pas satisfaction. Il pourrait donc y avoir un lien entre la

fréquence du rapport à la formation et l'impact d'un refus. La seconde raison est que ce refus lui rappelle une expérience antérieure.

b. Une frustration déjà vécue

Concernant son vécu de la formation, il a eu peu accès à cette pratique avant son entrée dans cette entreprise. Une des rares formations qu'il ait pu faire, a été effectuée dans une entreprise de commerce dans laquelle il travaillait. Il s'agissait d'une formation "collective", c'est-à-dire effectuée par toutes les salariées du service. Il dit qu'il s'agit pour lui d'une expérience qui est plutôt du domaine de l'information que de la formation. Il en parle avec une certaine aigreur, s'étant retrouvé et confronté à un manque de compétences pour maîtriser le logiciel informatique que la formation devait lui dégrossir.

"... En 1986, on est passé à l'informatique, et même là...Pour moi ce n'est pas de la formation, on a eu une information pour pouvoir taper sur le clavier, et puis ça a été raide pour nous parce qu'on ne connaissait rien, mais il a fallu que je rentre tous mes stocks etc., il a fallu que je fasse des rotations etc., on a eu une information pour faire ça, mais après au travers des réunions en général, je parlerais plus d'information que de formation. Donc on tire quand même, on écoute un peu les autres, mais bon il faut être efficace à l'instant T. dans ce métier-là." (M.Malaimé)

Une seconde expérience de la formation ne lui a pas semblé plus bénéfique que la première. Durant la période où il est dans une entreprise de prestataires en électricité, il ne bénéficie que de formations obligatoires, c'est-à-dire de formations liées à la sécurité et la sûreté. Il n'a eu qu'une seule formation autre que celles qui étaient faites dans le cadre des obligations légales. Il s'agissait d'une formation à la sécurité, formation qu'il n'a pu finir, sans qu'il n'en sache la raison. Cette formation devait s'effectuer en trois sessions. M.Malaimé n'a assisté qu'à deux d'entre elles. Il ne sait pas pourquoi son directeur n'a pas voulu qu'il termine la troisième session. Il s'agissait d'une formation dont il n'avait pas fait la demande mais qu'il avait accepté.

-Et la c'était vous qui aviez demandé la formation ?

Pas du tout, pas du tout on me l'a proposé, et j'ai accepté parce que c'est intéressant. Mais c'est dommage que je ne sois pas allé au bout. Mais surtout ce que j'ai retenu c'est surtout ce qu'il y avait à gagner pour le patron.

-A vous former vous ?

non, à faire de la sensibilisation pour éviter l'accident plutôt. C'est énorme en coût. ça peut être rentable.(M.Malaimé)

Il est assez critique à l'égard des formations qui lui sont proposées par l'entreprise dans laquelle il se trouve, critiques qui se portent d'ailleurs plutôt sur l'entreprise elle-même que sur la formation. C'est donc certainement ce point de vue qui ressort dans son rapport actuel à l'entreprise.

c. Un rapport conflictuel à l'entreprise

La spécificité de cet individu est qu'il pourrait être classé dans les actifs contrariés s'il n'avait pas par ailleurs accès à de la formation. Il n'est aujourd'hui plus demandeur, mais si l'on se reporte aux différentes identités, son rapport vis-à-vis de la formation pourrait le faire coïncider avec les individus du groupe des identités de métier. Cela correspondrait d'ailleurs bien avec l'opinion qu'il a de l'entreprise. Mais, ce qui tranche entre cette personne et les individus que nous avons classé dans les identités de métier, c'est d'abord le fait qu'il n'a pas toujours exercé le même métier. Avant les années deux mille, années à partir desquelles il est technicien en production à L'usine, il était employé chez un sous-traitant de l'entreprise voisine et de L'Usine, en tant qu'électricien et ceci durant plus de onze ans. Précédemment encore, il était gestionnaire dans une entreprise de matériel électrique, là-encore pendant un peu plus d'une décennie.

Il s'agit donc d'un individu habitué à faire face à des changements de métier importants. Faut-il y voir un lien avec son attachement à suivre certaines formations pour lui "primordiales"?

La seconde chose qui le distingue du profil des identités de métier c'est qu'il a pu avoir, avant les problèmes de formation dont nous avons parlé, une reconnaissance par l'entreprise. Nous l'avons déjà dit, la formation est un des moyens utilisés pour cela. Certaines nous ont semblé avoir un rôle plus social que d'autres (cf. chapitre 3 sur éléments de reconnaissance propres à L'Usine). C'est par exemple le cas des formations de formateurs qui font d'un salarié,

un formateur en boîtes à gants. Rappelons que certaines fonctions annexes valent pour reconnaissance. C'est là encore le cas du pilotage en auto-maintenance. Il n'est pas hasardeux de donner ces deux exemples ici; il s'agit en effet de montrer qu'en ayant obtenu ces deux signaux, M.Malaimé pouvait laisser prévoir qu'il était dans un processus de reconnaissance par l'entreprise, compte tenu du fait qu'il s'agissait de fonctions (donnant lieu à des formations) que son supérieur lui avait proposé. Mais cet individu ne croit pas à cette reconnaissance. En effet, il nous dit penser que ce type de fonction "n'apporte rien" de particulier à ceux qui y ont accès, c'est tout au moins ce qu'il nous dit concernant la fonction de pilote auto-maintenance :

" -Et il y a des avantages à avoir ce type de fonction ?

J'aimerais bien, mais non non non,

-C'est-à-dire que ça vient en plus de votre travail ?

Ah oui oui, c'est-à-dire qu'il faut tenir à jour ce qui nous manque. Parce que M.... (le responsable de projet) s'occupe de tout ce qui est les modes opératoires,..., non mais les avantages, moi l'avantage que je tire, le premier, c'est toujours cet aspect d'expliquer aux gens, ce qui est toujours très sympa, je vais dire non pour moi il n'y en a pas davantage mais... Dans l'évolution on va dire dans notre évolution si après ont fait un bilan des gens qui ont eu des augmentations substantielles etc., mon chef peut très bien me dire tu l'as eu parce que ceci ceci ceci. Je pense qu'il y a des gens qui ne le feront pas et qui évoluent comme moi. Donc c'est pour ça, pour moi il n'a pas d'avantage. Enfin c'est mon point de vue." (M.Malaimé)

Le fait est, qu'objectivement il peut paraître en phase de reconnaissance au moins par son supérieur. Pourtant il n'a visiblement pas conscience de ce processus. Le refus de départ en formation qu'il a subi a entraîné chez lui un sentiment de frustration, et de non-reconnaissance. Le poids de ce refus tiendrait donc à l'importance de la formation pour lui. Nous sommes donc en présence d'un individu s'estimant non reconnu, alors que des éléments objectif indiquent le contraire.

Encadré 6. La notion de métier dans l'entreprise

La notion de métier, à la lecture des exemples ici présentés, receler deux dimensions que nous n'avions initialement pas perçu. Il s'agit d'une notion que nous avons en effet déjà utilisé dans plusieurs parties de ce travail, mais il nous paraît ici important d'insister un peu sur ce point. Telle que l'utilise Dubar, l'identité de métier se construit précisément autour d'un métier. En d'autres termes, les individus qui font partie de ce type d'identité ont en leur possession un savoir-faire dans un domaine particulier, savoir faire qui fait d'eux des spécialistes dans un domaine donné. Par exemple, les salariés détenteurs de compétences, de connaissances et de savoirs-faire en radioprotection nous semblent pouvoir faire partie des individus ayant une identité de métier. Mais c'est de la reconnaissance de ces compétences que va dépendre en fin de compte leur type d'identité. Et c'est ici que nous entrons dans la seconde conception de la notion de métier : c'est aussi ce que reconnaît l'entreprise. En d'autres termes, nous aurions le métier tel qu'il est pour soi et le métier tel qu'il est pour autrui (l'entreprise).

Cette précisions nous paraît importante car la reconnaissance de l'entreprise, et donc le positionnement des salariés sur la grille des identités dépend fortement de la reconnaissance de certains métiers par l'entreprise. Or, un métier est quelque chose qui n'est pas figé une fois pour toute. Au travers de l'histoire de l'Usine, nous avons pu voir qu'aux débuts c'était plutôt la spécialisation des salariés qui était attendue par la direction. C'est dans cet objectif qu'ont été faites les différentes phases de recrutement ainsi que les formations d'intégrations, de même que l'ensemble de l'organisation de l'Usine. Mais, c'est plutôt vers le développement de la polyvalence que la politique de l'Usine tend au cours de dernières années. En ce sens, il y a une sorte de tension qui se met en œuvre, du moins pour certains salariés, tension entre le métier pour soi et le métier pour autrui.

Conclusion

Il s'agit donc d'un individu pour qui la formation a une fonction sociale particulièrement forte. Etant peu actif en la matière, il met beaucoup d'espoir dans celles vers lesquelles se portent ses envies. Cet espoir est certainement en lien avec la fonction sociale qu'a pour lui cette pratique. C'est ce qui pourrait expliquer sa déception, déception qu'il a d'ailleurs déjà pu ressentir du fait de son expérience antérieure. Alors qu'il a pu, plus récemment, avoir un sentiment de reconnaissance de la part de son supérieur, sentiment qui est passé par la formation de formateurs et le pilotage auto-maintenance, ce refus d'un départ semble le forcer à nuancer, voir annihiler cette reconnaissance. C'est peut-être cela qui l'oblige à une certaine retenue dans son adhésion à l'entreprise, et explique en partie l'apparent paradoxe d'une non-reconnaissance subjective et d'éléments objectifs montrant le contraire. Ce qui nous intéresse

donc ici, c'est de saisir le rôle de la formation dans ce processus de définition identitaire, rôle central que nous espérons avoir mis en avant.

2. Entre identité d'entreprise et identité de réseau : deux profils mais un lien commun à la formation

La caractéristique principale d'un individu se trouvant entre ces deux identités est le fait d'une certaine volonté de rupture biographique sans qu'elle n'ait encore eu lieu. En effet, nous allons voir que se profile chez les deux salariés rencontrés une rupture et ceci parce que des regrets et des envies se laissent entendre dans les discours. Deux individus vont nous permettre de présenter une sorte de double profil qui montrera dans quelle mesure ils sont tous deux reconnus et reconnaissent l'entreprise, mais aussi profil qui laisse poindre leurs envies de changement que nous invoquons. Ces envies de changement laissent présager un recul des perspectives d'avenir envisagées dans l'entreprise. En ce sens, il s'agit bien de l'élément révélateur d'une transition identitaire en cours (Cf chapitre 3). Cette transition va de l'identité d'entreprise à l'identité de réseau.

a. Une reconnaissance réciproque de l'entreprise

M.Serve est âgé de 30 ans et détenteur d'un CAP. Il est entré en 1998 dans l'Usine, est marié et a trois enfants. M.Go a 45 ans, un BTS et est entré dans l'Usine en 1992. Contrairement au premier qui est opérateur en production, M.Go est agent de maîtrise.

En introduction de cette partie, nous disions qu'ils étaient tous deux reconnus par l'entreprise. Cela paraît assez logique concernant l'agent de maîtrise, bien que nous avons vu qu'il puisse y en avoir qui ne le soit plus. Mais cela est beaucoup moins évident concernant M. Serve. Il nous faut donc montrer dans quelle mesure il peut-être considéré comme reconnu par l'entreprise. Un extrait d'entretien, étaye ce point de vue; extrait d'entretien dans lequel il décrit son immersion dans une nouvelle équipe et ceci avec la perspective de travailler son côté relationnel, côté auquel il devra se confronter lors d'une évolution hiérarchique.

"-Et là dedans, est-ce que vous pensez que la formation a une place soit dans l'une soit dans l'autre des situations ?

Oui oui, ah ben oui, côté évolution hiérarchique parce que c'est un domaine qui m'est complètement inconnu, le management, donc je sais qu'il y a des formations de ce type qui se font, pour apprendre à parler aux gens..., parce que après il y a des trucs où on vous met, où on se met dans des situations, par exemple là j'ai changé d'équipe, parce que où j'étais ça allait très très très très bien et j'ai demandé à partir. Et j'ai dit bon voilà, il faut que je fasse autre chose et mon responsable au niveau technique me disait qu'il n'y avait plus grand chose pour que j'évolue techniquement, et il me disait qu'il fallait travailler mon côté relationnel, mon côté humain, et qu'il fallait que je me forme à ce niveau-là et la meilleure façon c'était de m'immerger dans des milieux qui n'allaient pas du tout et puis et bien voir ce que j'arrivais à faire, à surmonter les choses, et puis à me maîtriser..., donc c'est une formation indirecte, c'est un travail sur soi-même plutôt, mais c'est une formation quelque part...

-Ils vous ont proposé une formation sur le tas en quelque sorte...

Sur le tas oui, de m'immerger dans une équipe où ça n'allait pas du tout, mais alors carrément pas, et puis voilà on essaye de remonter,..., c'est pour ça que j'espère une évolution ... parce que j'ai pas fait tout ça pour rien non plus forcément...(M.Serve)

En parallèle à cette reconnaissance de l'entreprise, ces deux individus ont un rapport particulier à la formation. Nous allons voir que comme les individus ayant une identité d'entreprise, ils ont tous deux un rapport ténu à la formation.

b. Un rapport à la formation de formes différentes mais d'intensité similaire

Concernant le rapport à la formation, ils sont tous deux demandeurs. Cela signifie qu'ils sont actifs, principalement en interne, mais pas nécessairement sous des formes similaires. Une impression que le contexte de travail puisse agir sur la forme de la formation émerge lorsqu'on observe et que l'on écoute ces deux individus. Concernant M. Go, il fait principalement des demandes de formation de type stage mais en externe. Vraisemblablement, cela ne pose aucun problème, car il part régulièrement en formation précisément dans ce cadre. Il nous explique d'ailleurs l'intérêt qu'a pour lui le recours à des formations s'effectuant en dehors de l'entreprise.

"Parce que lorsque l'on est entre nous (nom du groupe) machin, on est un peu tous pareils, et d'avoir des gens de la pharmacie, de l'automobile, du privé, ça c'est bien de voir

comment ça se passe chez les autres et c'est intéressant parce que ça permet de se positionner par rapport au reste. Sur certains points c'est mieux, mais sur d'autres pas forcément". (M.Go)

Une même satisfaction apparaît dans les discours de M. Serve qui nous entretient par contre d'un autre type de formation : Celles qui sont effectuées sur le poste de travail.

"-Donc c'était une obligation et alors comment ça c'est passé un jour on vous a dit bon ben voilà vous allez aller en formation?

Oui...on m'a dit au dernier moment bon ben voilà il y a une formation... après il y a eu des formations sur le terrain aussi que j'oublie de dire, et qui ont été ben justement faites par M.....et qui elles, sont très bien parce que ce sont de petites formations, des petits modules, de une heure, de deux heures, grand maximum. Et c'est sur des choses très précises, des actionneurs très précis, et ça c'est vrai que j'ai oublié de le dire mais ça c'est très bien parce que vraiment on peut le transposer, c'est vraiment sur notre travail, donc euh... c'est vraiment lié, et donc bon des choses aussi pareil, bon parce qu'ont ne sait pas forcément bon comme je vous le disais quand ça marche bon ben ont s'intéresse pas nécessairement aux choses, tandis que là vraiment on rentre plus profond, et on explique le fonctionnement et là on comprend le fonctionnement bon ben forcément. Et là il y en a eu pas mal de ces petits modules et c'est vraiment pas mal, c'est vraiment adapté.

-Et ça fait partie des formations compagnonnage ou pas du tout ?

ça peut faire partie des formations compagnonnage, oui oui, parce que c'est Daniel qui vient bon ben on sort de l'atelier, ou on va le voir bon et puis il a des transparents et il nous explique, et puis après si on a un problème sur le terrain, on va voir, on pratique, non non ça fait partie... ça c'est très bien par contre, c'est très très bien...(M.Serve)

On peut donc noter chez ces deux individus un intérêt commun vis-à-vis de la formation, sans pour autant que celle-ci ait une forme identique. Bien entendu les deux formations que nous avons pris pour exemple ne sont pas les seules auxquelles ils ont accès. Néanmoins, dans les discours de l'un et de l'autre, chacune d'entre elles sont abordées de manière privilégiée. Nous ne pouvons donc ici que faire le lien entre leur fonction actuelle et les possibilités de recours qu'ils peuvent avoir concernant la formation, car il peut paraître logique que l'un et l'autre aient accès à des formes différentes de formation. Les opérateurs ont beaucoup plus de difficultés que les agents de maîtrise à accéder à des formations de type stage et d'autant moins qu'il s'agit de formations se déroulant en dehors de l'entreprise. Pourtant, comme pour

leurs prédécesseurs les différentes expériences de formation paraissent intéressantes à interpellier pour comprendre leurs rapports à cette pratique.

c. Un lien entre expériences et pratiques de formation

Là encore, un lien existe entre les différentes expériences antérieures de la formation et les demandes effectuées par ces individus.

"- Et en compagnonnage vous en avez fait beaucoup ?

Oui quand même. J'ai déjà fait au moins 3 ans avec mon beau père en temps que monteur mécanicien, j'étais pas tout le temps forcément avec lui, j'étais avec les équipes, donc je ne connaissais pas grand chose au début forcément et puis après quand je suis arrivé ici c'est pareil, parce que moi quand je suis arrivé ici c'était un remplacement, c'était vraiment provisoire et puis d'abord j'ai été mis sur un poste puis je me suis intéressé à d'autres postes, ...et les personnes, je suis tombé sur des personnes qui ont bien voulu me montrer, et puis voilà quoi, avec du temps, du temps on assimile de plus en plus de choses, et puis voilà quoi...(M.Serve)

"[...]j'ai vraiment appris sur le tas, donc je pense relativement bien me débrouiller, mais une formation ça fait toujours du bien parce c'est des choses que j'ai découvert par moi même, donc forcément c'est soit ça conforte ou donc bon je fais peut-être mal et je pourrais faire autrement pour mieux m'en sortir, donc ça serait toujours utile, donc je sais qu'elle est prévue aussi mais après je ne sais., il n'y a personne qui l'a encore fait [...]" (M.Serve)

Nous pouvons remarquer que tous deux tendent à avoir un rapport à la formation spécifique parce que plutôt tendu vers des formations qualifiantes. C'est d'ailleurs ce que nous allons maintenant voir.

d. Un point commun quant à leur posture vis-à-vis de la formation qualifiante

Ce qui rassemble véritablement ces deux individus, nous l'avons dit, c'est le fait qu'elles se trouvent entre deux identités, l'identité d'entreprise et l'identité de réseau. Ainsi, une certaine

attirance commune se laisse percevoir vis-à-vis de la formation qualifiante. Cette attirance paraît liée à une volonté de rupture biographique, c'est-à-dire d'une volonté de changement de trajectoire professionnelle, comme ils déclarent en avoir l'envie lorsqu'ils parlent de leur engagement possible dans une démarche de formation qualifiante. Les extraits d'entretiens sont explicites à cet égard.

"-Alors est-ce que vous pouvez me donner votre opinion sur la formation, qu'est-ce que vous en pensez ?

Et bien moi personnellement, c'est quelque chose de super intéressant du fait de mon cursus scolaire qui n'a strictement rien à voir si ce n'est sur le tas, donc c'est toujours des choses ... pour moi c'est super intéressant, c'est quelque chose, ça devrait même être plus important..., je me suis même posé la question moi d'essayer de repartir pour me qualifier vraiment de..., parce que ..;en contrôle mécanique par exemple, pas en contrôle commande parce que c'est pas trop mon domaine de prédilection, mais plus en mécanique tout ça, mais avoir quelque chose pour officialiser mes années d'expérience quoi, retourner un peu aux études tout ça pour pouvoir repartir avec

-Un diplôme ?

Un diplôme voilà tout simplement...

-Et pourquoi un diplôme ? pour pouvoir...

Personnel, ..; tout simplement c'est personnel, enfin oui, une fois que je l'aurais passé dans l'enceinte, une fois que je suis embauché, on peut pas le faire reconnaître directement ou alors il faut un certain temps, c'est plus pour une conviction personnelle quoi...

-Une question d'estime ?

Voilà c'est ça c'est une question d'estime...c'est plus à ce niveau là...je me suis même posé la question...

-Et vous ne l'avez pas...

Non, je ne l'ai pas fait encore et puis bon il y a l'aspect pécuniaire aussi et bon on est un peu tenu, mais j'y pense, j'y pense..., je sais qu'il y a différents types de congés qui permettent cela...

-Et vous vous êtes un peu renseigné ?

Non pas encore, j'ai pas encore fait de démarche, je sais que ça existe, mais j'ai pas encore fait de démarche. (M.Serve)

L'autre point commun de ces deux individus, nous l'avons dit, c'est le fait qu'ils n'aient pas engagé de démarche de formation qualifiante. Les raisons sont assez similaires entre eux et liées au contexte familial.

"Qu'est-ce que vous voyez comme perspectives d'évolutions professionnelle par exemple une évolution hiérarchique?

eh bien hiérarchique c'est le passage cadre, ingénieur.

Et ça nécessite un diplôme d'ingénieur ?

Non ça peut se faire en interne,... Il faut, il faut, c'est assez exigeant pour parler soft...

-Et pourquoi pour parler hard ça veut dire quoi ,c'est très dur?

Et bien il faut se vouer pour l'Usine. Moi mes enfants, ma femme passent avant l'usine. Je ne vais pas demander un passage cadre sans aller chercher mes petits à l'école de temps en temps, parce que si vous entrez dans ce cadre-là, on ne peut plus aller les chercher le soir on peut plus aller les amener le matin, quand il y a un imprévu quand il y a un dentiste quelque chose et bien quand on a un poste un peu clé, on fait des sacrifices, c'est des choix. Parce qu'on peut très bien avoir de la satisfaction et faire très bien son métier sans forcément être à des postes clés ou des postes stratégiques de l'usine, je l'ai été un petit peu avant quand j'étais en production, mais ma femme a râlé parce que je disais oui ce soir je sors tôt ce sera cinq heures, et puis à quatre heures, le soir il y avait un pépin dans l'usine, il faut se mettre en blanc et faire le pompier et ça c'est assez traumatisant, ça va un temps, mais maintenant je suis de ce côté-là de la barrière..." (M.Go)

Tous deux auraient donc des envies de partir en formation qualifiante ou dans un processus de passage cadre. Mais il ne s'agit ni pour l'un ni pour l'autre de la seule volonté de reconnaissance professionnelle, mais comme l'un d'entre eux nous le confirme, d'un processus qui met en jeu aussi l'estime de soi. En d'autres termes, après la reconnaissance professionnelle, c'est une recherche de reconnaissance de qualités personnelles plus larges que la sphère professionnelle qui est jeu. Il s'agirait alors d'un niveau supérieur dans la pyramide des satisfactions de Maslow (cf. Chapitre 3). Parce que même s'ils sont tous deux satisfaits de leurs parcours, une volonté de construire ou au moins de changer l'identité pour soi qui est chez eux en œuvre. C'est cela qui paraît dans leurs discours et c'est là que la formation joue un rôle majeur. Ce processus tend assez bien à confirmer un glissement vers certains attributs de l'identité de réseaux. Concernant M. Go, la question d'un investissement plus important dans une formation qualifiante vraisemblablement de type ingénieur se pose pour lui. Il nous signale à ce titre qu'il n'a pas "le courage" pour l'instant de se lancer dans cette aventure. L'idée d'une nécessité de courage que requière un tel investissement lui vient d'avoir côtoyé une personne ayant elle-même entrepris une formation qualifiante de ce type. Et, il ne souhaite pas "s'investir" dans sa carrière, comme ce proche a pu le faire. Mais qu'il en précise en fin d'entretien la possibilité, lorsque ses enfants seront plus grands, nous permet de

comprendre qu'un tel investissement signifie pour lui nécessairement un désinvestissement familial. Ses perspectives d'avenir et ses réponses sont sans équivoques quant à des possibilités de mobilité hiérarchique. Ces dernières sont uniquement liées à une progression à un passage cadre, passage qui selon lui induirait un nécessaire investissement en temps de sa part. Cet investissement lui paraît pour le moment incompatible avec sa vie de père de famille, autant qu'inacceptable et inaccepté pour sa compagne. C'est ce qui arrive aussi à M.Serve :

"En ben je suis tranquille, ils ont besoin de manger, donc c'est pour ça que je vous dit que je suis tenu aussi pécuniairement quoi et qu'il faut que je réfléchisse à ce que je fais, si je pars en congé formation pendant 1 an, bon ben on a pas les revenus suffisants pour nourrir tout le monde. Donc je sais qu'il y a le Fongécif et tout ça [...] (M.Serve))

Ainsi, chez chacun d'eux, se trouve en germe un engagement dans une formation qualifiante, qu'il se fasse ou non dans le cadre de l'entreprise. En ce sens, ils entreraient pratiquement dans une identité de réseau. Le fait qu'il n'y soit pas encore ne semble être qu'une question de temps.

Nous voudrions ici rappeler que la distinction qu'il est possible de faire entre les individus des identités d'entreprise et ceux des identités de réseau concerne la rupture biographique. Alors qu'ils sont tous reconnus par l'entreprise, les individus des identités de réseau sont animés par une volonté de changement d'identité pour soi. Une distinction nous paraît importante à faire concernant ces deux populations. Il y a en effet des individus des identités d'entreprise qui sont en demande de formations externes et dans une volonté d'accéder à de la formation qualifiante. La différence avec les deux salariés présentés, c'est que pour ces derniers, ce qui est important se trouve en dehors de l'entreprise. L'un nous dit que c'est pour sa propre estime, l'autre qu'il est près à le faire mais certainement pas en se "damnant" pour l'entreprise. Dans leurs cas, nous pourrions dire que l'entreprise n'est qu'un support à leur propre "réalisation". Nous en ignorons ici les raisons réelles, mais nous pourrions faire l'hypothèse qu'il s'agit d'un décalage entre une socialisation primaire et une socialisation secondaire.

3. D'une identité de métier vers une identité d'entreprise en passant par une identité de retrait

Nous voudrions ici présenter deux profils très spécifiques. Il s'agit de deux individus : M. Lite qui fait partie du service de radio-protection de l'Usine (RPE), M. Vienno du département industriel (DI), tous deux âgés de 38 ans, tous deux entrés aux débuts de l'Usine. Seul élément socioprofessionnel distinctif : leur niveau de diplôme. M.Lite a un BTS, M. Vienno un niveau CAP/BEP. Nous allons voir dans cette partie dans quelle mesure il est possible d'estimer que ces deux individus sont en transition d'une identité de métier vers une identité d'entreprise.

a. Un statut d'expert

Leur premier point commun est qu'il s'agit d'experts. Il nous faut bien prendre la mesure du terme ici employé. Rappelons qu'il s'agit d'une usine où les experts sont légions. En ce sens, il pourrait ici s'agir "d'hyperexpert" pour utiliser un néologisme permettant de prendre la mesure de leur statut. L'un est en effet au progrès continu⁵⁷ et il est l'Expert sur l'ensemble des machines d'un des domaines de production. Sachant qu'il y a trois domaines de production, les poudres, les pastilles et le contrôle crayon/assemblage, il n'y a que trois salariés qui ont ce rôle d'expert dans un domaine de production. L'autre individu est à la radioprotection et a mis en place un système logistique dont il est à la fois le fondateur et celui qui le maintient à jour. Il s'agit d'un logiciel qui est utilisé par tous les services de l'usine. Cela fait de lui un élément central parce que détenteur de compétences uniques dans l'usine.

b. Un rapport irrégulier à la formation... conséquence d'une faible appétence

L'autre point commun entre ces deux individus, c'est leur récent rapport à la formation. Récent, compte tenu du fait que la récurrence des formations n'a pas toujours été identique à la période actuelle. Tous deux nous expliquent que certains moments de leur parcours ont pu être ponctués de moments de formation très intenses alors que d'autres ont présenté des carences importantes dans ce domaine. Ils sortent d'une de ces dernières périodes. S'il l'on en juge par le lien que nous avons fait par ailleurs, entre formation et reconnaissance par

⁵⁷ Le progrès continu est un service mis en place à partir des années 2003. Il s'agit d'individus chargés de mesurer la performance industrielle et de faire les modifications nécessaires pour atteindre cet objectif.

l'entreprise, ces deux individus ont pu avoir durant ces années un sentiment de manque de reconnaissance vis-à-vis de leurs supérieurs hiérarchiques et de l'entreprise en général. Ils ont néanmoins quelques envies de formation, mais peu de velléités en sa direction. Elle fait partie de leur travail, mais sans qu'il s'agisse d'un élément particulièrement important. De ce fait, ils se tournent et se sont tournés vers des formations essentiellement de type technique. Les phases où la formation a pu être rare chez eux, se révèlent être des passages durant lesquels leurs supérieurs hiérarchiques était quelqu'un qui ne voyait pas nécessairement l'intérêt d'un départ en formation de ses subordonnés. En d'autres termes, nous avons ici à faire à des individus qui ont certes des envies de formation, mais qui dès lors qu'un obstacle se met en travers de leur accès à l'apprentissage, font en quelque sorte le "deuil" de cette pratique. Il ne s'agit pas ici de juger de leur motivation mais simplement de dire que dans leurs cas d'autres individus que nous avons pu décrire, trouvent des recours la formation de manière à dépasser ces obstacles, près pour cela à sortir de l'entreprise.

Au moment de l'entretien, ils étaient tous deux dans une phase que l'on pourrait qualifier de faste en termes de formation, puisqu'ils avaient des supérieurs qui acceptaient leurs demandes dans le cadre de l'entreprise.

"-Donc les formations en fait c'est votre supérieur qui vous les proposait?

Enfin, oui dans ce sens-là oui, mais sans obligations. Le fait est aussi qu'ils savent où ils veulent aller. Donc les missions qu'ils projettent à long terme, c'est eux qui définissent les objectifs. Donc c'est clair que s'ils pensent que ce serait sympa de faire un truc bien réglementé sur les automates, et bien on va faire ça... On va te le proposer. On va te dire ce serait pas mal de.... Cela étant comme ça s'inscrivait pas mal dans le poste, il n'a pas de souci. Je ne peux pas dire que ce soit moi qui ait proposé, c'est eux qui ont été à l'initiative, oui peut-être mais bon, c'est quand même d'un commun accord. Il faut le faire, ça s'impose à toi."(M.Vienno)

Ce sentiment d'obligation, d'imposition de la formation lié au travail se retrouve aussi chez M. Lite :

"Après les autres formations qui sont plutôt choisies ça va être pour m'aider à travailler dans par exemple... Ce que j'ai fait comme formation qui m'a bien servi, c'est l'étalonnage.

C'est une formation sur l'étalonnage du matériel. Donc là par contre concrètement on a pu mettre en place sur le terrain des choses qui sans la formation, on aurait été incapable de faire. Donc c'était une action concrète, une mise en place concrète d'une formation.

-Et ça c'était vous qui l'aviez choisie ?

C'était plutôt imposé, c'était pour pouvoir faire ce travail-là, il fallait faire cette formation donc on est arrivé à un commun accord.

-C'est-à-dire que c'est un peu une nouvelle mission que vous aviez ?

Voilà ça faisait partie d'une évolution du poste et puis d'une démarche qualité du système".

(M.Lite)

Le rapport à la formation est donc plus lié à leur métier et à son évolution, qu'à une véritable appétence de cette pratique. D'ailleurs dans leurs discours, rien ne laisse croire qu'une expérience particulièrement marquante ou que des attentes même puissent se faire sentir concernant cette pratique. Cette caractéristique d'un rapport assez passif à la formation est plutôt un attribut des individus qui se trouvent dans des identités de métier, voire dans des identités de retrait.

c. Une identité entre métier, entreprise et retrait

Or, nous avons vu que leur statut d'"hyperexpert" ne les laissait ni dans une identité de métier, ni dans une identité de retrait. Il s'agit donc en quelques sortes d'une identité hybride, qui emprunte des caractéristiques à la fois à l'identité de métier, mais aussi à l'identité d'entreprise, ainsi qu'à l'identité de retrait. Pour préciser ce point de vue et ce mélange des genres, il nous faut noter qu'une certaine réticence se laisse sentir dans le discours de ces individus quant à leurs positionnements vis-à-vis de l'entreprise. Ils sont en effet assez critiques concernant la politique de gestion des ressources humaines, de même qu'en ce qui concerne leur hiérarchie. À cet égard, ils correspondent assez bien aux identités de métier. Mais, c'est oublier leur statut d'"hyperexpert" comme nous le signalions précédemment. Ce statut leur vaut indéniablement une reconnaissance de leur hiérarchie et de l'entreprise. Pour avoir rencontré leurs supérieurs ce constat est indéniable et se comprend compte tenu de leur compétences techniques et de leurs savoirs spécifiques, centraux pour et dans l'entreprise. Enfin et nous l'avons là-aussi explicité, leur rapport la formation, rapport que l'on peut qualifier d'assez passif, nous laisse penser qu'ils puissent se trouver entre une identité de métier, dès lors que cette passivité se trouve contredite et donne lieu à des formations de type

stage en interne et plus souvent tournées vers des aspects techniques; et une identité de retrait dès lors que cette passivité rencontre un supérieur ou une structure, dont la formation n'est pas un élément de management privilégié.

d. Une construction des compétences en dehors de la formation

Qu'est-ce qui peut expliquer le rapport qu'entretiennent ces deux individus vis-à-vis de la formation? La réponse se trouve vraisemblablement dans les différentes expériences qu'ils peuvent avoir eues de cette pratique et des liens entre formation et construction des compétences. En effet, le fait que durant certaines phases de leurs parcours professionnels ces individus n'aient pas eu accès à la formation, mais que néanmoins ils aient continué à construire et à développer leurs compétences, peut laisser croire qu'ils n'attendent vraisemblablement pas grand-chose de cette pratique. Le fait qu'ils soient devenus des experts dans un domaine donné, et ceci de manière autodidacte, laisse penser qu'ils ont pu se distancer d'une représentation collective de la formation telle qu'on peut la trouver chez beaucoup d'autres salariés. C'est d'ailleurs un autre élément qu'ils ont en commun : leur non-croyance en la formation et pas seulement dans celle qui se déroule dans l'entreprise.

e. Non-croyance ou ultra-croyance en la formation?

Les discours de ces deux individus sur la formation est sans équivoque : la formation sert avant tout l'entreprise...

"-Est-ce que les propositions de départ en formation vous semblent être une sorte de reconnaissance ?

(Silence), non je pense que enfin eux, enfin je veux dire eux (rires), ça va dans le sens... Ça rend service aux services, ça va dans le sens, ça ne peut aller que dans le bon sens, et compte tenu de ce que je veux obtenir, ça va aussi dans le sens de mon objectif. Ils ont autant de gains que moi. Malgré que ce soit eux qui pour l'instant l'empêche."(M.Lite)

"En fonction du travail que l'on a , on va devoir analyser les risques, mais moi par exemple j'ai pas de formation en électricité, donc on te file, enfin cette formation là je la subi comme ça, comme ça, c'est clair, donc... Le fait est que sous prétexte qu'on vous donne de la

formation et bien, vous êtes bénis, vous en avez la responsabilité. Le mec qui se colle sur une armoire électrique, c'est pour ta gueule. Donc en fait on transfère une responsabilité que l'on n'a pas choisi". (M.Vienno)

Mais elle est tellement partout... qu'elle finie par n'être nulle part....

"-Alors je reviens sur diapason, j'ai l'impression que pour vous la formation c'est... C'est acquérir une connaissance, c'est acquérir des connaissances. La formation se fait tous les jours. Pour la formation, c'est acquérir des connaissances et dans n'importe quel domaine, c'est pour ça qu'il y a énormément de formations qui ne sont pas reconnues. Mais du moment où on apprend quelque chose qu'on améliore ses compétences techniques pour moi, cela c'est la formation". (M.Lite)

Cette ambivalence dans la représentation de la formation, ambivalence que l'on retrouve chez nos deux individus, traduit bien la posture qui est la leur vis-à-vis de la formation. Elle est un peu une reconnaissance, elle sert l'entreprise, mais là nous ne faisons référence qu'aux formations de types stages, parce que toutes les autres, toutes celles les plus usitées par ces deux salariés sont omniprésentes dans le travail et rendent possible des évolutions techniques et professionnelles en dehors des "sentiers battus". C'est d'ailleurs ce qui a fait de ces deux experts des ressources clés pour l'Usine.

Conclusion sur les identités en transition

M.Vienno et M.Lite sont donc ce que nous avons appelé des "hyperexperts", qui ont acquis leurs compétences en dehors d'un cadre formel, et notamment en dehors de la formation mise en œuvre dans l'entreprise et par l'entreprise. De ce fait, ils sont tous les deux passifs en matière de formation formelle, sans y être pour autant réticents. L'intérêt pour l'ensemble de notre travail est de constater que le rapport à la formation est là encore produit d'un contexte et d'expériences personnelles. De même, elle continue à être centrale dans le positionnement des salariés vis-à-vis de l'entreprise et le rapport que les individus entretiennent à cette pratique permet assez bien de les situer dans la structure.

Le tableau de construction du rapport à la formation met en évidence les liens entre expériences de formation et logiques d'action.

Tableau 25. Construction du rapport à la formation des individus en identités en transition

Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logiques d'action		
Intensités	formes	contextes	Idée de la formation	Objectifs de la formation	Identités en transition	Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recou
Recours réguliers	Formelle, scolaire et courte	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	D'une identité d'entreprise à une identité de métier	Actifs frustrés	Non formelle, non-scolaire et courte	Intern
Refus de formation				Reconnaissance				
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et non-scolaire, longues et courtes	Interne et externe	Positive	Maintien des compétences	D'une identité d'entreprise à un identité de réseau	Très actifs	Formelle, scolaire et non-scolaire, longues et courtes	Interne extern
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
Recours rares	Informelle et non-formelle, non-scolaire et courte	Interne	Négatif	Résolutions de problèmes	D'une identité de métier à une identité d'entreprise	Peu actifs	Formelle, scolaire et courte	Intern
				Maintien des compétences				
				Changement de métier				

Cette catégorie des identités en transition montre bien l'importance du contexte dans les logiques d'action mises en œuvre par les individus. Qu'il s'agisse de ceux qui passent d'une identité de métier (IM) à une identité d'entreprise (IE) ou inversement d'une IE à une IM, les possibilités objectives de formation influent sur les pratiques. Mais ce qui n'apparaît que trop peu dans ce tableau c'est le caractère dynamique des liens entre expériences et logiques d'action. Il est néanmoins possible de le percevoir dans l'évolution que prend la forme des expériences et celle des rapports récents. Pour les individus passant d'une IM à une IE ou d'une IE à une IM, les pratiques de formation se transforment tendanciellement vers de la formation formelle et scolaire pour les premiers (alors que leurs expériences sont plutôt à l'opposées) et vers un apprentissage non-formel et non-scolaire pour ceux qui avaient accès auparavant à de la formation de type stage en interne. Les premiers semblent se trouver dans

un cercle vertueux alors que les seconds sont plutôt dans un cycle vicieux. Nous allons voir dans la partie sur les identités en latence l'importance de ce contexte dans les logiques d'action des individus vis-à-vis de la formation.

C. Les identités en latence

Le terme d'identité en latence n'est peut-être pas tout à fait exact, mais il vise à distinguer les individus de ce groupe des identités professionnelles telles qu'a pu le définir Dubar. Nous allons voir qu'ils s'agit d'individus qui ne sont pas en rupture biographique, mais restent néanmoins en attente de reconnaissance, reconnaissance qui passe nécessairement par l'acceptation des départs en formation. Mais l'élément principal qui nous contraint à l'impossibilité de faire entrer ces individus dans les identités classiques c'est leur rapport très spécifique à la formation. Ils sont comme nous le verrons extrêmement actifs en la matière, ce qui dans cette perspective les rapprocherait des identités d'entreprise ou de réseaux. Mais une autre spécificité les fait apparaître en dehors de ces deux identités possibles : le fait qu'ils soient actifs "polymorphes" en matière de formation. Cela signifie que leurs recours à la formation prend des multiples formes.

1. Trois groupes distincts

Au sein de ce groupe de sept individus, nous avons pu constituer trois groupes différents : Celui qui rassemble M. Lemaudit et M. Vinci, dont la caractéristique principale est un sentiment d'exclusion de l'entreprise et une critique assez systématique des modes de gestion en vigueur dans celle-ci. Tous deux ayant un rapport particulièrement ténu à la formation, ils ont engagé des démarches de validation de leurs acquis, ainsi que des démarches vers des formations diplômantes. Ils ont en commun avec un autre des trois groupes le fait d'être arrivés sur le site au début de la construction de l'usine.

Le second groupe est constitué de M. Sécurité et de M. Orcadre. Ils sont eux aussi dans l'entreprise depuis ses débuts. Mais ils ont ceci de différent d'avec le premier groupe, c'est qu'ils sont actuellement en phase de reconnaissance de l'entreprise. De même, ils forment à eux deux un groupe dans la mesure où ils ne sont absolument pas critiques vis-à-vis de l'entreprise dans laquelle ils travaillent. Là-encore il s'agit de deux individus pour qui la formation est une activité centrale dans leur vie professionnelle. Leur rapport à la forme de la formation a vraisemblablement varié en fonction de leur reconnaissance par l'entreprise.

Le troisième groupe est constitué de Mme Pessime, M. Conflit et M. Lemaîtrechien, individus entrés durant les cinq dernières années. En ceci, ils ont de différent qu'ils sont plus en attente de reconnaissance que les quatre autres dont nous avons pu parler. Ils ont bien entendu en commun le fait d'être extrêmement actifs en matière de formation. Là-encore la forme de la formation, est liée à leur attente de reconnaissance par l'entreprise. Ils ont eux aussi eu des expériences de formation multiples et variées autant que récurrentes. Néanmoins ces dernières années, ils ont tous trois plutôt tentés un accès à la formation par l'intermédiaire de l'entreprise où ils se trouvent.

Tableau 26.

2. Les "appétents" en attente de reconnaissance

Le terme d'appétence que nous avons à plusieurs reprises utilisé dans ce travail nécessite ici quelques précisions. Il s'agit d'un terme qui renvoie à la notion d'appétit. Le CNRTL⁵⁸ le définit comme le *"désir instinctif d'un objet, tendance à rechercher ce qui peut satisfaire les penchants naturels, surtout d'ordre physique"*. Il s'agit d'un terme délicat à utiliser car comme nous le stipulions dans l'introduction, il laisse penser que la pratique dépend de l'individu. Or, nous avons dans ce travail une volonté d'explicitier les conditions de ce désir, c'est-à-dire d'exposer dans quelle mesure il s'agit d'un construit qu'il est nécessaire de contextualiser. C'est en ce sens que nous avons et allons encore utiliser le terme d'appétence comme synonyme de désir ou envie pour la formation continue. En revanche, qualifier des individus d'appétents résulte d'une volonté de placer leur désir (leur appétence) de formation au centre du profil que nous traçons ici d'eux.

Sur les sept individus qui se trouvent précisément dans ces identités en latence, trois ont un rapport plus actif encore à la formation continue que les autres. De manière à les situer un peu, il convient de faire un point sur leurs parcours.

a. Des parcours communs faits de blocage

Ces individus sont entrés dans l'entreprise au cours des cinq dernières années. Deux d'entre eux ont un parcours professionnel dans le groupe. Le troisième y est en revanche entré

⁵⁸ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

plus récemment. Un autre point qui leur est commun est le fait de s'être retrouvés dans une situation de blocage professionnel à un moment de leur vie professionnelle. Nous allons voir maintenant chacun de leur parcours.

La première est une femme de 46 ans, secrétaire de direction que nous appellerons Mlle Pessime. Elle est initialement détentrice d'un bac professionnel de secrétariat, et entre après une expérience en CDD dans une entreprise de salaison, puis comme secrétaire dans une mine d'uranium. Après plus de 15 ans d'exploitation, le gisement se tarit, et la mine ferme. Elle se retrouve donc avec la nécessité de faire face à une mobilité qu'il convient de qualifier de non-choisie. Deux possibilités s'offrent à elle : une mobilité au sein du groupe dont faisait partie la mine à cette période, cas de figure nécessitant une mobilité géographique; ou une mobilité professionnelle hors du groupe. Mais du fait de son attachement à sa région, elle espère alors trouver un autre emploi mais hors du groupe. De ce fait avant la fermeture définitive de la mine, elle engage une démarche de formation continue par correspondance. Dans ce cadre, elle obtient un diplôme de niveau BTS. L'objectif de l'obtention de ce diplôme est clair pour elle : trouver un travail de secrétaire dans sa région d'origine. Elle espère par l'obtention de ce diplôme, une valorisation de ses compétences sur le marché du travail. Aux termes de l'envoi de plus de "deux cents CV", sans qu'aucun ne donne lieu à une réponse positive, elle est contrainte à une mobilité géographique au sein du même groupe. C'est dans cette même entreprise que nous l'avons rencontrée.

Le second individu, M. Conflict qui fait lui aussi partie du groupe depuis un certain nombre d'années (près de 20 ans) a un parcours similaire du fait d'un blocage professionnel. Détenteur d'un BTS, il se retrouve à de nombreux moments de sa vie professionnelle avec un sentiment de non-reconnaissance de ses supérieurs hiérarchiques. Ayant vraisemblablement connu beaucoup de conflits avec eux, il change plusieurs fois de sites, mais toujours dans le même groupe. Il a de commun avec Mlle Pessime d'avoir cherché en dehors de l'entreprise une reconnaissance qu'il n'avait pas reçue au sein de celle-ci. En d'autres termes plusieurs formations qu'il avait pu demander, lui ont été refusées par ses supérieurs. Ces refus récurrents, lui ont donné bien souvent l'impression de n'être pas reconnu par ses responsables hiérarchiques. Il est donc allé en dehors de l'entreprise chercher la reconnaissance qu'il n'avait pas trouvé au sein de celle-ci : il a "autofinancé" certaines formations. Il en fait une, notable à la chambre de commerce de Cherbourg. Il s'agit d'une formation de 60 heures en informatique. Il nous explique qu'il a fait cette formation parce qu'en interne son chef de service lui a refusé son départ en formation.

" Alors cette formation c'était votre initiative ?

C'est moi qui ai fait la démarche, parce qu'on ne voulait pas... En gros c'était le début de la CAO/DAO, et je me suis porté candidat, et on m'a dit..., en gros..., c'est pas moi qui était choisi. On a envoyé deux autres à la place, deux autres qui étaient rébarbatifs sur le truc. C'était parce que le chef de service, un chef de service qui était plus du genre paternaliste qu'autre chose. Dans son fief c'était "c'est chez moi donc faut pas broncher." (M.Conflict).

Enfin, le troisième individu, M. Lemaitrechien, contrairement aux deux premiers, est moins diplômé car il est détenteur d'un CAP. Comme ses deux prédécesseurs, il s'est retrouvé bloqué au niveau professionnel. C'est d'abord parce qu'il se trouvait dans une situation de chômage, qu'il a eu recours à une formation qualifiante. Il décrit d'ailleurs très bien son parcours professionnel et les liens avec les différents recours à la formation continue.

"-Est-ce que vous avez déjà fait de la formation continue ?

Oui. Donc j'ai 47 ans et j'ai fait pas mal de métiers. J'ai commencé chez Peugeot, et après j'ai travaillé en intérimaire en Allemagne. Donc toute cette période-là est issue du parcours classique de formation scolaire. Après je suis parti travailler en Suisse toujours dans ce même métier qui était mécanique générale, tournage fraisage etc., et puis j'ai été licencié économique en Suisse, et donc là j'ai fait une formation comme maître chien, parce que je pensais que c'était porteur à l'époque, et c'est une formation qui a duré six mois. Que je m'étais payé avec les ASSEDIC. Donc après, j'ai travaillé comme ça de gauche à droite, mais c'était pas un métier bien porteur à l'époque. Après je suis parti faire une formation en tant que maintenance en systèmes asservis. Cela m'a permis de m'orienter sur les automatismes, et dérivé un petit peu du métier original que j'avais : la mécanique. Et là-dessus j'ai donc intégré des équipes de maintenances. Maintenance en systèmes asservis en mécanique.[...] et quand j'ai vu, j'ai perçu que le groupe voulait se débarrasser de tout ce qui n'était pas son métier d'origine, donc tout ce qui était connectique, il voulait s'en séparer, je me suis dit bon ça fait 13 ans que je fais le même métier, en systèmes asservis sur des machines très spécifiques, je me suis remis en question donc je me suis dit qu'est-ce que demain je vais valoir sur le marché du travail? Donc j'ai fait un CIF, donc un congé individuel de formation, en mécanique cette fois-ci, je suis revenu à mes premiers amours, et donc c'était un bac..., bon c'était pas un bac, ça devait être un bac et c'est devenu un BEP plus, plus, plus, c'est un diplôme du ministre du travail. C'était en commande numérique. C'est une formation qui a duré 11 mois. Et c'était en septembre 2003. Donc dans cette

formation, qui se faisait à l'AFPA, c'était une formation qui se faisait en entreprise."
(M.Lemaitrechien)

On voit donc assez bien comment il met en oeuvre la formation à l'extérieur de l'entreprise dès qu'il sent qu'un blocage est possible, voir réel au sein de celle-ci.

f. Un rapport commun à l'entreprise

Un des points communs entre ces trois individus, c'est leur positionnement vis-à-vis de l'entreprise. A aucun moment dans les entretiens n'est apparue une critique envers celle-ci. Sur certains points bien sûr, comme par exemple sur la mise en œuvre de certaines formations, mais pas de manières acerbes. Ce qui nous permet de stipuler que ces salariés, malgré quelques remarques, ne font pas de critiques de l'entreprise, c'est par contre le comportement d'autres individus que nous avons là aussi rencontrés, et qui se sont opposés de manière systématique aux choix de l'entreprise, choix qui concernaient en grande partie la gestion de la main-d'œuvre. Dans le discours de ces derniers, l'utilisation récurrente du "Eux" pour désigner l'entreprise, et du "nous" qui désigne les salariés, nous a semblé assez symptomatique d'une confrontation d'intérêts.

D'ailleurs, le petit questionnaire que nous avons donné à tous les salariés rencontrés, nous a permis de bien cerner les positionnements de chacun vis-à-vis de l'entreprise. Une des questions visait à demander comment les interviewés considéraient la polyvalence, c'est-à-dire s'ils considéraient ce mode de gestion de la main-d'œuvre comme du travail, comme de la formation ou comme tout autre chose. C'était bien entendu la porte ouverte à des critiques possibles, ce qui n'a pas manqué d'être. Sur les trois individus concernés, aucun n'a eu de discours critique sur la polyvalence; tous trois considérant cette pratique comme du travail, et non par exemple comme un moyen pour l'entreprise "d'augmenter ses bénéfices", discours que nous avons pu quelquefois entendre.

g. Leurs rapports à la formation : une croyance forte pour cette pratique

Le second point commun que l'on peut faire concernant ces trois individus, c'est que durant l'ensemble de leur parcours, ils ont toujours été extrêmement actifs en matière de formation. Les formations qu'ils ont pu effectuer, l'ont été autant à l'intérieur des entreprises dans lesquelles ils pouvaient se trouver, qu'à l'extérieur de celles-ci. Ce qui les rassemble est bien entendu le recours à des formations longues et effectuées en dehors de l'entreprise, en dehors dès lors qu'un sentiment de blocage a été perçu dans leur parcours professionnel.

Tous les trois nourrissent donc une croyance en la formation. Dire qu'ils nourrissent une croyance, signifie que pour eux cette pratique est porteuse d'espoir particulier. Ils en attendent beaucoup, tant au niveau personnel (c'est surtout le cas actuellement pour Melle. Pessime) qu'au niveau professionnel. C'est d'ailleurs ce que nous précise M.Lemaitrechien.

*" Le CIF, c'était par exemple si je n'avais pas pu rentrer à l'Usine, et puis si j'avais été menacé dans mon emploi, si j'avais dû retrouver un travail, j'aurais pu rebondir."
(M.Lemaitrechien).*

Le même individu nous explique d'ailleurs ce qui l'a poussé à s'engager dans une formation de onze mois, ce qui nous laisse percevoir la fonction qu'a la formation pour lui :

*"-Et donc comment cela se fait-il que vous soyez passé par un C. I. F. ?
C'est parce que je voyais que l'entreprise commençait à mal... À mal-vivre, par exemple on prêtait les employés à d'autres entreprises dans le coin parce qu'il y avait plus de boulot, on faisait des économies parce que justement ils pensaient déjà à l'époque que le groupe allait être vendu. C'était pas encore officiel, mais je le pensais. Et je me suis dit, si c'est vendu ce n'est pas sûr que je retrouve un emploi derrière. Donc je vais faire un CIF." (M.Lemaitrechien)*

h. Les explications d'une telle croyance en la formation

Il est difficile de cerner pourquoi initialement ces individus ont eu envie de faire de la formation un outil pour leur parcours professionnel. Le parallèle que l'on peut faire, c'est certainement celui d'une conception sociétale de cette pratique. La formation a pour eux initialement une portée professionnelle importante et majeure. Ils l'ont indéniablement utilisé pour sauvegarder leur employabilité.

Néanmoins ce qui apparaît comme certain, c'est que ces premières expériences de formation ont contribué à alimenter ce goût pour cette pratique, mais aussi alimenter des attentes fortes quant aux conséquences d'un accès à la formation. Il n'en reste pas moins que des expériences positives en matière de formation donnent lieu à une représentation positive de cette pratique et augmente incontestablement les propensions à être initiateur. C'est au moins ce que nous stipule l'un d'entre eux.

"Moi j'ai été demandeuse de ça parce que j'avais un vécu de ça...et qui m'avait séduit quelque part...j'en avais fait deux, voilà qui m'avaient intéressé."[...] "Si je devais apprendre quelque chose de différent, eh bien je serais demandeuse...de formation." (Melle.Pessime)

i. Des pratiques externes mais des recours récents à la formation interne au sein de l'entreprise

Plus récemment, leur recours à la formation se fait plutôt dans le cadre de l'entreprise, et sous une forme de type stage, en passant par le service de formation propre à l'entreprise. C'est parce que ces actifs en matière de formation sont au moment où nous les avons rencontré, comme dans une sorte d'attente des propositions que peut leur faire l'entreprise. Ils continuent bien entendu à entretenir un rapport régulier à la formation. Cela signifie qu'ils ont au moins une à deux demandes de formations spécifiques par an. Mais ils semblent comme en attente des propositions et des possibilités que peut leur offrir l'entreprise. De ce fait, leurs demandes de formations se font aujourd'hui plutôt en interne. C'est cette attente qui se

retrouve dans leur positionnement vis-à-vis de l'entreprise, ce qui constitue le premier point commun, noté entre ces individus.

3. Les appétents non-reconnus

Les deux individus qui composent ce groupe sont comme les précédents dans un rapport très spécifique à la formation, mais ils ont cela de commun qu'ils sont à la fois en rupture dans leur transaction biographique, mais aussi en rupture dans leur transaction relationnelle. Là-encore nous pouvons préciser qu'ils ne correspondent pas aux positionnements classiques tels qu'a pu définir l'auteur des formes identitaires. En effet, selon la typologie proposée par Dubar, ces individus devraient se retrouver dans des identités d'exclusion. Ce qui n'est pas entièrement le cas, car l'identité d'exclusion ou de retrait, stipule explicitement un désinvestissement de la sphère professionnelle. Ce qui n'est absolument pas le cas ni chez M. Vinci, ni chez M. Lemaudit. Le processus qui est chez eux en œuvre est certes un désinvestissement vis-à-vis de l'entreprise dans laquelle il se trouve, mais aussi une volonté de reconnaissance professionnelle importante, reconnaissance qui passe par la formation continue et par l'extérieur de l'entreprise.

C'est donc un commun sentiment de non-reconnaissance de l'entreprise qui les réunit. Mais, nous allons voir que contrairement aux individus qui se trouvent traditionnellement dans des identités de retrait, ils sont extrêmement actifs en matière de formation. Nous allons voir aussi que cette combinaison entre un blocage professionnel (ou son sentiment) et une appétence vis-à-vis de la formation, cela donne lieu à un recours externe à la formation. L'objet de cette partie va donc être de montrer ce qui entraîne ce type de rapport à la formation.

a. Un parcours commun : des statuts de non-reconnus

Les deux individus qui correspondent à ce groupe des "appétents non-reconnus" ont ceci de particulier, c'est qu'ils n'ont pas trouvé de place dans leurs entreprises à la hauteur de leurs ambitions.

Le parcours de M.Vinci se caractérise par deux phases de reculs professionnels. D'abord en 1976 puis en 1980 quand il est embauché dans une autre entreprise : il subit ce qu'il

convient d'appeler par opposition à une promotion : deux régressions professionnelles, toutes deux par un passage de techniciens supérieurs à techniciens. Cela lui pose vraisemblablement de sérieux problèmes d'estime de soi. Il nous dit en effet en avoir souffert du fait qu'il ne se sentait pas reconnu pour ses compétences. Pourtant, aujourd'hui, malgré un cursus ascensionnel dans l'Usine, il a encore un sentiment de non-reconnaissance de ses compétences et de sa valeur. Concrètement cela prend la forme d'un refus de passage à un échelon supérieur de la part de son responsable direct. Il est à 54 ans, au niveau 5.2, et aurait souhaité un passage au niveau 5.3, symbole d'une reconnaissance pour lui de ses investissements dans son travail. Il nous l'explique d'ailleurs très bien lui-même.

"Parce que là je suis toujours 52. Donc je suis 52 depuis le début. Et donc je suis frustré depuis le début. Parce que avec tout ce que j'ai fait, le service il n'y avait rien donc avec mon nez et mon parcours à droite à gauche, j'ai monté tout le service Jules, budget de 2 millions de francs pour monter tout le laboratoire. Alors j'ai fait un boulot de titan, et même je pense un boulot qui pouvait être celui d'un ingénieur débutant. Donc depuis cinq ans je harcèle ma hiérarchie pour avoir mon bâton de maréchal. Parce que les techniciens d'encadrement, on s'arrête à 5.3. Après on passe cadre. Donc ça fait cinq ans que je harcèle ma hiérarchie pour passer 5.3, consécration de ma vie professionnelle. Une forme de reconnaissance et ça fait cinq ans qu'on me dit non... Bon le poste que vous occupez ne correspond pas à ce que vous espérez, donc je dis pourtant avec le boulot que j'ai fait... Je suis un peu désolé mais... j'ai apporté des preuves sur tout ce que j'avais fait. Mais M... il m'a dit non pour le moment. Alors comme j'ai été piqué dans mon amour-propre, je me suis dit : il va falloir que je montre ce que je sais faire." (M.Vinci).

M. Lemaudit a un parcours particulier et atypique. Il était en effet initialement agriculteur. Avec un diplôme de niveau troisième, il souhaite radicalement changer d'emploi à la suite de son divorce. Il engage alors une démarche de formation à ses propres frais en informatique. Faisant suite à cette formation, il obtient un emploi de maintenance dans une société de services informatiques, société qui fermera ses portes l'année suivante. M. Lemaudit est donc contraint à une année de chômage durant laquelle il va se former notamment en autoformation. Une période d'intérim suit cette période de chômage. C'est par ce statut qu'il entre dans une grande entreprise en contrat à durée déterminée. Il y est reconnu pour ses compétences techniques et nous dit qu'il était particulièrement satisfait de sa situation et de

ses liens avec sa hiérarchie. En 1993, il profite des recrutements massifs inhérents à l'ouverture de l'Usine. Il estime que c'est à partir de ce moment, que sa vie professionnelle devient insatisfaisante pour lui. Il entre en effet immédiatement en conflit avec sa hiérarchie directe. Ces conflits lui valent de regretter inlassablement d'avoir quitté son entreprise précédente. De ce fait depuis 1993, il ne change absolument pas d'échelon, sinon les quelques changements que l'on peut qualifier de minimum légal.

M.Lemaudit et M.Vinci sont donc tous les deux dans des situations telles qu'ils ont le sentiment de n'être pas estimés à leur juste valeur par l'entreprise. Le sentiment de manque de reconnaissance de leurs compétences et de leurs qualités est évident dans leurs discours. Nous précisons d'ailleurs en introduction que cette marque de non-reconnaissance s'articulait avec un rapport intense à la formation. Voyons donc maintenant comment a pu se construire ce rapport à la formation, c'est-à-dire les différentes expériences de formation et les plus marquantes.

j. Les expériences de formation: des liens avec la croyance en la formation

M.Vinci a, malgré deux régressions professionnelles, eu un cursus global ascendant. En effet, il est passé de technicien à agent de maîtrise, et ceci avec l'aide de la formation continue. Aujourd'hui, à 54 ans, s'estimant lésé par l'entreprise qui ne veut pas lui reconnaître le dernier échelon avant un passage cadre, il engage un processus de formation continue diplômante et utilise à la fois la VAE, le DIF et le CIF pour pouvoir obtenir un diplôme d'ingénieur. Or, il s'est déjà retrouvé dans une telle situation, où là-encore dans un souci de reconnaissance, il a mis en oeuvre un processus de formation qualifiante dans le cadre du CNAM.⁵⁹

"[...] Depuis que je tournais, virait autour, ça faisait 10 ans, je n'arrivais jamais à atteindre ce que je voulais. Et j'ai appris qu'il y avait les cours du CNAM, les cours du soir. Alors là je demandais pourquoi il ne voulait pas me passer technicien supérieur. Ils m'ont dit que j'avais pas de diplômes, donc j'ai été embauché niveau bac, parce que le niveau BTS ne les intéressait pas. Bon et bien je leur ai dit O.K..

⁵⁹

Conservatoire National des Arts et Métiers.

Bon en 1982; j'avais 30 ans donc j'ai fait les cours du soir du CNAM. Donc j'ai repris le premier cycle : c'était le niveau DUT mesures physique. Donc j'ai passé toutes les UV, j'ai obtenu mon diplôme du premier cycle, et là je suis allé voir ma hiérarchie, j'ai dit : eh bien voilà, j'ai mon diplôme. Et ils m'ont dit O.K., au prochain avancement tu passes technicien supérieur. Ça s'est passé comme ça. En 1985 donc je suis passé technicien supérieur." (M.Vinci)

D'autres périodes importantes de formation ont ponctué le parcours de M.Vinci. Elles sont au nombre de quatre, toutes marquées par des contextes différents : la première concerne la formation qu'il a fait lors de sa décision de changer de métier. La seconde est la période de chômage. La troisième phase de formation a lieu dans la grande entreprise qui précède celle dans laquelle nous l'avons rencontré. Il y fait d'ailleurs énormément de formations, dont la grande majorité est à son initiative. Ces formations sont effectuées dans le cadre de l'entreprise, cette structure désirant former le maximum de la masse salariale

Concernant M.Lemaudit, nous avons pu voir que son parcours professionnel était lui aussi ponctué de changements de métiers et de formations. De nombreuses expériences de la formation sont à mettre à son actif. Elles sont de formes multiples : très formelles et qualifiantes, avec l'acquisition de compétences en informatique à ses propres frais et ceci dans l'optique d'un changement de métier au début de sa vie professionnelle; en autoformation durant cette période de chômage où il apprend seul le graphset (livres) et les micro-processeurs (inscription dans une société), en binôme, lorsqu'il entre dans une grande entreprise, ce qui lui permet de "renforcer" ses connaissances en électronique et sur la matière nucléaire. Cette formation non-formelle coïncide aussi avec des pratiques formatrices beaucoup plus formelles effectuées dans le cadre de l'entreprise :

"Une fois que j'ai été titularisé, j'ai eu droit à faire des formations offertes par la... (nom du groupe), et là j'ai fait une formation sur la détection des rayonnements à titre officiel."(M.Lemaudit)

Il entre ensuite à l'Usine et là il a un sentiment de blocage professionnel. Il fait un bilan de compétences en 1996. C'est à la suite de cette période 1996-1998 que lui sont refusées des formations dans le domaine des ressources humaines, des outils transactionnels, ou celui du

développement personnel. Mais lui sont aussi refusées des formations plus techniques touchant de plus près son travail. Son sentiment de rejet de l'entreprise se concrétise par ces refus de départs en formations. Cette envie de se former avec en parallèle un blocage au sein de l'entreprise le poussent à avoir des recours extérieurs à l'entreprise : ainsi depuis 1996, il suit des conférences et des colloques et participe à des rencontres entre gens du milieu du nucléaire dans le cadre d'une association de professionnels de ce secteur d'activité. Enfin c'est en 1998-1999 qu'il fait une année en DEUG de Sociologie dans le cadre de cours du soir.

On le voit donc par ces exemples succincts, qu'il s'agit de deux individus qui ont eu au cours de leurs vies des rapports récurrents à la formation. Là-encore nous pourrions parler de croyance en la formation, puisque qu'elle a été un recours à plusieurs moments de leur vie professionnelle, d'autant que sa forme a systématiquement variée en fonction des contextes professionnels dans lesquels se trouvaient ces deux individus.

k. Un contexte qui explique la forme du recours à la formation

Actuellement ces deux individus ont des recours à des formations diplômantes externes à l'entreprise. Ces recours externes émanent d'un double processus : le sentiment d'un blocage au sein de l'entreprise et la volonté de reconnaissance de leurs capacités et de leurs compétences professionnelles.

"Donc mon entretien c'était en décembre (2005), alors ensuite j'ai prospecté pour justement faire valoir mes compétences, et mettre en avant que finalement je ne suis pas un nulasse, et que finalement j'ai des bagages, et que ça je souhaite le négocier. Et donc à travers ça, ce qui m'a bloqué, il me passait niveau 5.3, j'arrêtais, je me contentais de ma petite fin de parcours professionnel à l'Usine, niveau 5.3,... Non, donc finalement je me suis filé un coup de pied dans le cul comme on dit, et puis hé bien il se trouve qu'à travers ce refus ça m'a fait me bouger différemment, donc d'une part parce que je n'ai pas accepté qu'on me dise non, l'Usine n'a pas besoin de vous en tant que niveau 5.3, je ne demandais que de la consécration et puis finalement non vous comprenez... [...] Mon responsable a dit non pour le moment. Bon et bien j'ai dit, je vais vous montrer ce que je sais faire. Comme c'est ce qu'on m'avait dit déjà avant, donc j'ai reproduit exactement... Ce pari.." (M.Vinci)

Ils ont donc une même attitude vis-à-vis de leur entreprise . Ils sont en effet tous les deux très critiques à l'égard de l'entreprise mais aussi de leurs supérieurs hiérarchiques. Il y a un

lien assez évident entre un sentiment de blocage au sein d'une structure, et le point de vue que peuvent avoir les individus concernant celle-ci. Là encore, le petit questionnaire que nous avons pu donner lors des entretiens est révélateur à cet égard : en voici donc un extrait.

"-Est-ce que vous pensez que la rotation des personnes sur les postes de travail est de la formation, de l'information ou du travail, ou encore autre chose?
*C'est de la fumisterie, ça empêche d'embaucher des gens et ça démotive des autres.
Moi la polyvalence, quelqu'un qui sait tout faire je n'y crois pas."* (M.Lemaudit)

Enfin, nous ne pouvons écarter un dernier point commun à ces deux individus, c'est le faible poids familial.

1. Des similitudes quant au faible poids du contexte familial

Ils sont ou ont été, tous les deux, dans ce que nous pouvons sobrement appeler un désinvestissement familial et ceci particulièrement aux périodes où ils ont engagé des phases de formations importantes. M. Lemaudit est divorcé depuis un certain nombre d'années comme nous avons pu le stipuler, et vit actuellement seul. M. Vinci, nous dira en fin d'entretien que la "dépression" de sa femme lui a permis de s'absenter très régulièrement les week-ends pour pouvoir faire la formation dont nous avons fait état.

Ces deux individus cumulent donc des caractéristiques assez similaires, caractéristiques qui permettent de comprendre leurs recours actuels à des formations diplômantes. Parmi leurs points communs, les nombreuses expériences de formations qu'ils ont cumulées au cours de leurs vies, nombreuses et multiples devrions-nous préciser. Le deuxième point commun est le sentiment de blocage et d'exclusion qu'ils ressentent dans l'entreprise où ils travaillent aujourd'hui. Enfin, il faut noter une certaine disponibilité compte tenu de la faible place de la sphère familiale chez chacun d'eux.

4. Les appétents en phase de reconnaissance

Deux individus appartiennent à ce dernier groupe des identités en latence. Leur point commun, outre un rapport là-aussi ténu à la formation, est qu'ils se trouvent dans une attente de reconnaissance par l'entreprise. Tous deux entrés aux débuts de l'Usine en 1994 ne sont pas "classables" dans les catégories proposées par Dubar. En effet, ils ne peuvent pas apparaître dans les identités d'entreprise car la reconnaissance de l'entreprise n'est pas totalement probante, même s'ils ne donnent aucunement l'impression d'être "exclus" de cette structure. En étant en phase de reconnaissance, ils ne peuvent pas non plus apparaître dans les identités de métier, bien qu'ils aient tous les deux en commun d'être des spécialistes dans un domaine particulier. Enfin nous allons voir qu'ils ont un rapport à la formation, qui comme leurs prédécesseurs prend appuie sur leurs différentes expériences antérieures et sur leurs contextes professionnels. Parce que leurs parcours est jonché de nuances importantes, la présentation de ces deux profils va se faire l'un après l'autre.

a. M.Securite : un passionné de la sécurité

M. Securite a comme diplôme initial un niveau bac. Au sortir du système scolaire, il s'engage dans l'armée durant une dizaine d'années. Par la suite, il entre dans une entreprise du nucléaire comme pompier dans le service de sécurité. Là-encore il restera une dizaine d'années avant d'entrer dans l'Usine en 1994. D'abord au service qualité durant les cinq premières années, il passera deux ans comme "animateur sécurité". Ce sera, nous dit-il le poste le plus intéressant qu'il a pu avoir. L'opportunité pour lui d'accéder à cette fonction a été le remplacement de celui qui l'occupait précédemment. Au retour de celui-ci, M. Securite est contraint de quitter ce poste. C'est à cette période qu'il entre en production. Un essai au service sécurité de l'Usine se termine par un échec sur lequel il restera mué.

Il s'agit donc d'un individu qui sans être reconnu par l'entreprise, n'en est pas pour autant non-reconnu. Son essai au service sécurité témoigne d'une volonté des responsables des ressources humaines de lui proposer des opportunités pour exercer dans un domaine où il excelle. Il n'en reste pas moins qu'il fait actuellement un métier qui ne correspond absolument pas à ses envies, ni à l'ensemble des formations qu'il a pu suivre. En ce sens il pourrait très bien se trouver dans une identité de retrait, en étant à la fois en rupture dans sa transaction biographique ainsi qu'en rupture dans sa transaction relationnelle. Mais, il n'est pas du tout en

retrait de son travail. Il continue à faire des demandes de formations presque exclusivement dans le domaine de la sécurité, domaine que nous verrons être celui qui le passionne. D'ailleurs sa dernière demande de formation dans ce domaine a été acceptée par son supérieur. Cela pourrait être le signe d'une reconnaissance de ses compétences, et ceci en utilisant les fonctions périphériques de son poste. En cela, il pourrait s'agir de la reconnaissance de sa motivation par l'entreprise. Difficile néanmoins de le situer dans la grille de Dubar.

Il travaille aux utilités, mais s'est spécialisé tout au cours de sa carrière professionnelle dans les métiers de la sécurité. Il a fait énormément de formations dans ce domaine tout en restant actif dans d'autres formations. Il identifie d'ailleurs très bien les différents moments de formations qu'il a pu avoir au cours de sa carrière professionnelle. Ces moments de formation ont été faits dans le cadre de stages en entreprise, autant sur le tas qu'en autoformation.

Dernière chose très intéressante dans cet entretien, c'est le sentiment de blocage professionnel qu'il a pu ressentir à partir du moment où lui a été refusée une formation qui pour lui était importante. Elle concernait la finalité d'un processus de validation des acquis de l'expérience. Ce refus de départ en formation a entraîné chez lui le blocage de ses demandes de formation en interne.

Globalement, nous pouvons dire qu'il est peu critique à l'égard de l'entreprise. D'ailleurs, il s'est assez investi dans les institutions de cette structure : sans pour autant être affilié à un syndicat, il a animé pendant un certain nombre d'années le C.H.S.C.T.

• Une croyance en la formation

Plusieurs éléments dans le discours de M. Securite nous laissent penser qu'il s'agit véritablement d'un croyant en la formation.

"[...] , parce que moi la formation, à la limite si je voulais donner deux mots pour définir la formation, ça serait évolution et motivation. Évolution dans le sens où j'arrive dans une entreprise et j'ai envie de travailler pour elle mais bon, j'ai des connaissances de base mais si j'ai envie de faire mieux et avoir beaucoup plus de connaissances pour pouvoir faire le minimum, je fais beaucoup de formations. Motivation parce qu'à un moment donné on stagne, et moi je suis persuadé que si on veut motiver quelqu'un, dans l'entreprise, on peut le valoriser en lui faisant faire une

formation, s' il en a envie bien sûr. Donc c'est évolution et motivation. Pour moi."
(M.Securite)

Il donne d'ailleurs d'autres exemples de ce que peut apporter selon lui la formation : une motivation dans le travail.

"[...] mais c'est vrai que pour motiver la troupe comme on dit, c'est bien aussi. Et puis ça peut apporter un plus, parce que quand une personne part motivée en formation elle en revient forcément, enfin bien souvent, avec une la même motivation et ça peut se répercuter sur les autres. Donc moi je trouve qu'au niveau entreprise, une personne qui est motivée pour faire des formations, c'est bon à tous les points de vue. Tant au niveau personnel qu'au niveau relationnel parce qu'il apporte un plus, s'il est réellement motivé il apporte un plus. Il peut motiver les autres aussi."
(M.Securite)

- **Les expériences de formation qui font de lui un "demandeur"**

Cette croyance est le produit des expériences passées de formation, c'est tout au moins ce qu'il nous explique :

"-Alors en fait, à quelle période avez-vous attrapé le virus de la formation...

Dès que je suis entré à (nom de sa précédente entreprise). C'est-à-dire à partir de 83.

-Parce que vous avez commencé à faire de la formation là-bas ?

Oui c'est ça,

-Et vous avez fait ça parce que ça vous a plu...

Oui ça m'a plu, parce que j'ai rencontré pas mal de gens, parce qu'il y avait beaucoup d'échanges, parce que l'on apprenait beaucoup de choses, et que je pouvais de temps en temps les transposer sur mon métier. En plus parallèlement à ça j'ai fait pas mal de formations de formateurs, puisque j'ai été pendant 17 ans formateur de secourisme, j'ai été à l'usine voisine, j'ai été instructeur de tir donc... En donc au niveau formation j'étais élève, mais aussi formateur" (M.Sécurité)

Ainsi, le fait d'avoir été formateur renforce encore la motivation de départs en formation.

"-Parce que vous aviez la possibilité de mettre en oeuvre ce que vous appreniez ?

Voilà, et on m'a proposé, j'ai dit tient pourquoi pas, venant de l'armée je me suis dit pourquoi pas, et puis c'est vrai qu'on m'a proposé, alors j'ai dit banco, et puis j'ai fait pas mal de stages et puis ça m'a plu, et puis après... En arrivant ici, en 94, c'était une usine qui démarrait donc il fallait faire beaucoup de stage à tous les gens pour qu'ils soient opérationnels, donc on nous envoyait tous faire des stages à Cadarache, à Pierrelatte ou ici, et on a eu cette chance, d'avoir tout un panel de formations, et puis bon il y en a qui se sont arrêtés, et d'autres qui ont plus ou moins continué pour évoluer aussi.

-Et donc vous êtes particulièrement demandeur...

Très. " (M.Sécurité)

- **Une personnalité tendue vers la formation**

Il est assez évident que la formation amène des connaissances qu'elles soient techniques ou théoriques. Là dessus il est difficile d'y redire quelque chose, et cela ne prête pas à la controverse. Même si, bien entendu, certains individus vont estimer que l'aspect théorique est beaucoup moins nécessaire pour effectuer certains travaux que la dimension pratique de l'apprentissage.

Mais ce qui fait réellement la différence entre un croyant en la formation et un non-croyant, ce sont les autres dimensions de cette pratique. On a bien pu voir que M. Sécurité estime que dans la formation, il y a aussi une importance de la motivation certes au départ en formation, mais aussi dans la formation elle-même qui est un "moteur" de motivations. Ensuite, il y a ce qu'il appelle les apports personnels et relationnels de la formation. Enfin, il estime qu'il s'agit d'une pratique pour lui nécessaire dès lors qu'il doit y avoir un changement de fonction ou de métier.

"Moi je suis ouvert à tout, l'avantage c'est ça. Je m'adapte à beaucoup de choses, à la seule condition que je sois formé c'est tout. Qu'on me donne les moyens de me former. Je suis ouvert à tout." (M.Securite)

Pour M.Securite, la formation joue donc un rôle majeur dans l'accompagnement au changement professionnel, ce qui renforce le fait qu'un refus du départ en formation, a un impact particulièrement important sur les dimensions que l'on vient de citer. Et c'est du fait de cette importance de la formation qu'un refus de départ entraîne une démotivation, voir même une rupture et un sentiment de blocage vis-à-vis de l'entreprise. La déception quant à un refus de départ en formations est vraisemblablement à la hauteur des espérances que cette pratique porte.

m. M. Orcadre : un personnage difficile à cerner

M. Orcadre est âgé de 45 ans et diplômé d'un Bac. Il passe plus de dix années en intérim avant d'entrer dans l'Usine en 1994. Il s'agit d'un individu plutôt atypique. Il nous faut en effet préciser la difficulté que nous avons rencontrée pour le faire entrer dans une identité particulière. Certes, il pourrait s'agir d'une identité d'entreprise, parce que cet individu a, à plusieurs égards, été reconnu pour ses compétences, notamment récemment en passant "coordinateur", poste qu'il souhaitait obtenir. Néanmoins, l'identité d'entreprise est marquée par un rapport assez spécifique à la formation, qui se déroule bien souvent dans le strict cadre de l'entreprise, ce qui n'est pas son cas. Nous allons voir que précisément il s'agit d'un sujet assez critique vis-à-vis de la politique mise en oeuvre par l'entreprise. Nous sommes donc en présence d'un individu qui affiche certains attributs de l'identité d'entreprise, mais aussi certains attributs de l'identité de métier, car comme il le dit lui-même, il a toujours fait de la maintenance dans le "contrôle de commandes". Et il ne souhaite pas changer de métier. Pourtant sa reconnaissance par l'entreprise l'éloigne de ce type d'identité. Difficile donc de le situer dans la grille des identités, et d'autant plus difficile que ses rapports à la formation contribuent aisément à troubler une appartenance identitaire précise.

• Des stages qui lui sont imposés

Voici donc quelqu'un qui vraisemblablement n'a jamais manqué de formation. Il est en effet régulièrement parti en formation et ceci avec un rythme d'une fois par an, sans que ne

soit ici pris en compte les formations obligatoires liées aux postes de travail ou à la pratique professionnelle dans le cadre du nucléaire. En d'autres termes il ne s'agissait pas de formations obligatoires ou de recyclages. Il déclare en effet à plusieurs reprises que les formations dont il bénéficié dans le cadre de l'Usine, lui ont été pratiquement toutes imposées. C'est du moins ce qu'il nous dira.

"-Et donc ces stages... C'est pas vous qui les aviez demandés ?

Non non, ça c'était des besoins qui avaient été identifiés, et je vous dis-moi le seul truc que je demandais réellement c'était des stages sur les balances que je n'ai jamais eus... (Rire)... Sorti de là non c'est pas nous qui décidons de l'endroit où va en stage bien qu'on nous dit que c'est nous qui décidons. Si vous voulez vous avez un entretien annuel, où on va vous orienter sur une liste de stages, et là on va vous dire tient et bien tu as ta liste de stages, tu signes là, tu me la renvoies quoi. Mais c'est pas très très démocratique. (Rire)." (M.Orcadre)

Il a donc eu un ou deux besoins de formations que l'entreprise n'a pas pu autoriser. Il n'en tient néanmoins aucune rigueur vis-à-vis de celle-ci. Il n'en reste pas moins qu'il est très détaché des formations qui peuvent s'effectuer dans le cadre de l'entreprise et ceci parce qu'elles lui semblent imposées.

"-Et donc là pour l'année prochaine est-ce que vous avez prévu de faire des formations?

non je n'ai pas de formations... Je dois en avoir : si je regarde mon entretien annuel, on a dû mettre quelque chose à formation mais sincèrement il faut que je relise, parce que ça ne m'a pas marqué. Honnêtement il n'y a pas la formation qui nous aiderait." (M.Orcadre).

Le point de vue que nous pourrions avoir sur lui pourrait être de le considérer comme quelqu'un portant très peu d'intérêt à la formation. Il semble en effet plutôt la subir, et en être totalement détaché. Pourtant ce serait s'arrêter à une approche trop restreinte de l'apprentissage. Nous allons en effet voir que cet individu a incontestablement de l'intérêt pour la formation, mais uniquement pour celle qui s'effectue en dehors du cadre institutionnalisé de l'entreprise.

- **Une préférence certaine pour l'autoformation**

Il a une certaine propension à avoir des pratiques de formation en dehors du cadre institutionnalisé. Ses réponses au petit questionnaire sur les types de formation sont éloquentes à cet égard. Elles laissent voir un spectre de formations particulièrement large car elles regroupent à la fois les formations sur le tas, l'autoformation ainsi que les conférences, les séminaires et les ateliers. D'ailleurs il en vient bien vite dans notre entretien à stipuler que l'autoformation est pour lui la "meilleure" des formations.

"-Ils sont rares les gens qui font de l'autoformation...

Eh bien moi à la limite je trouve que c'est mieux mais il faut du temps. Là par exemple ici... À... (nom d'une ancienne entreprise) ça ne posait des problèmes comme ici pour dégager assez de temps pour sortir les docs, les lire comme il faut, extraire un peu ce dont on a besoin, ici c'est moins évident. Et puis à ...(nom d'une ancienne entreprise) on avait des bancs d'essai. Alors qu'ici on travaille en direct."
(M.Orcadre).

Cette représentation très ouverte et non institutionnalisée de la formation est à mettre en lien avec les pratiques et expériences qu'il en a.

- **Des expériences de formation en dehors du cadre institutionnel de l'entreprise**

Plusieurs moments d'autoformation ont pu être remarqués dans son parcours dans les années 2000, mais aussi à son entrée dans l'Usine, ainsi que sur toute la période qui a précédé cette embauche. Il décrit d'ailleurs comment les possibilités d'autoformation étaient bien supérieures durant cette dernière période en regard de ce qu'elles sont actuellement. C'est selon lui, la conséquence de l'intensité de l'activité professionnelle. En effet, il disposait précédemment de beaucoup plus de temps durant ses heures de travail pour mettre en oeuvre des périodes d'autoformation. Les outils mis à sa disposition lui permettaient aussi de développer ces pratiques autoformatrices.

Nous avons donc un individu ici très particulier quant à son rapport à la formation. Celui-ci est très clairement lié à ses différentes expériences tant professionnelles que de formations.

Rappelons qu'il a passé plus de dix ans en intérim avant d'intégrer en contrat à durée indéterminée l'Usine. Ces années d'intérim l'ont obligé à avoir recours à des formes non institutionnelles de pratiques formatrices. En d'autres termes, il a vraisemblablement dû se construire un ensemble de compétences en dehors ou en parallèle des différentes entreprises qu'il a pu rencontrer. Cela a développé chez lui une représentation de la formation particulièrement large du fait précisément des différents moyens qu'il a du trouver pour pallier au manque de formations plus institutionnalisées.

Ces deux individus dont nous venons de tracer les profils, ont donc en commun d'être dans des attitudes assez similaires vis-à-vis de l'entreprise. Ils sont en effet entre la reconnaissance et une certaine distance vis-à-vis de l'Usine. Nous avons ainsi, à défaut, utilisé le terme de processus de reconnaissance. Tous deux sont ce que nous pouvons appeler des appétents de la formation. C'est-à-dire qu'ils ont un rapport régulier à cette pratique et ils croient dans les apports de cette activité. Néanmoins, ce qui les distingue profondément, c'est la forme de cette pratique. Et le rapport spécifique à celle-ci est clairement la conséquence de leurs expériences. Ainsi leurs pratiques formatrices prennent "un peu" la forme institutionnalisée avec plus ou moins de réticences. En ce sens le contexte contribue aussi dans leurs cas à la mise en oeuvre d'une forme particulière de rapport à la formation. Mais indéniablement, l'expérience que chacun a de cette activité marque elle aussi leur relation à l'apprentissage.

Conclusion sur les identités en latence

Les deux caractéristiques communes à ces sept salariés sont donc l'impossibilité de les classer dans la typologie proposée par Dubar et leur rapport particulièrement actif en matière de formation. Ce qui ressort concrètement de ces sept biographies, concerne un lien que l'on peut faire entre les différentes expériences de formation et la croyance qu'ils peuvent avoir dans cette pratique. Croyance qui donne lieu à ce que l'on appelle communément une appétence pour la formation. Cette appétence trouve sa forme à partir de leurs positionnements et leurs reconnaissances dans et par l'entreprise. Essentiellement dans l'entreprise pour les individus en attente de reconnaissance, une partie dans l'entreprise et une autre en dehors pour les "appétents en processus de reconnaissance" et totalement en dehors de l'entreprise pour "les appétents exclus".

Ici aussi le contexte nous apparaît central dans les logiques d'action mises en œuvre par les salariés vis-à-vis de la formation. C'est ce qu'il nous est possible de conclure en observant les liens entre expériences et logiques d'action de ces individus en identités en latence.

Tableau 27. Construction du rapport à la formation des individus en identités en latence

Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logiques d'action		
Intensités	formes	contextes	Idée de la formation	Objectifs de la formation	Identités en latence	Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recours
Recours très réguliers	Formelle et scolaire, longue et qualifiante	Interne et externe	Très positive	Reconnaissance	Attente de reconnaissance	Très actifs	Formelle, scolaire et courte	Interne
				Changement de métier				
				Développement personnel				
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et non-scolaire, longue et courte	Interne et externe	Très positive	Maintien des compétences	Processus de reconnaissance	Très actifs	Formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire, courte	Interne et externe
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
Recours très réguliers Refus de formation	Formelle, scolaire et non-scolaire, longue et courte et qualifiante	Interne et externe	Très positive	Reconnaissance	Appétents exclus	Très actifs	Formelle, scolaire et longue	Externe
				Maintien des compétences				
				Changement de métier				

A l'instar des autres identités, les liens entre expériences de formation, représentation et comportement sont ici encore évidents. Mais ce que nous apprennent ces profils c'est l'importance du contexte dans les logiques d'action de ces salariés. Les individus en attentes et en processus de reconnaissance adaptent la forme de leur rapport actuel à la formation aux formes en usages dans l'entreprise. Les formations auxquelles ils ont accès, mais aussi celles qu'ils demandent, sont en effet courtes et de type stage. Concernant les appétents exclus, lorsqu'ils rencontrent un contexte néfaste pour la mise en œuvre de leur croyance en la formation, ils sont contraints à un recours extérieur. Remarquons ici qu'il s'agit pour eux de chercher une reconnaissance par la formation en dehors de l'entreprise dans laquelle ils ne la trouvent pas. Ainsi cette croyance émane donc bien des expériences passées : pour ces deux

individus le fait d'avoir par le passé eu recours à de la formation qualifiante est certainement en lien avec leur appétence actuelle. L'entreprise en ne reconnaissant pas leurs qualités professionnelles, les amène à aller chercher cette reconnaissance en dehors et par la formation (VAE, CNAM...).

La dernière chose concernant ces sept individus c'est leur spécificité quant à leur statut matrimonial. En effet sur les sept qui composent ce groupe, seuls deux vivent maritalement. Les cinq autres sont séparés ou célibataires. De ce fait est-il possible d'écarter le lien entre un investissement fort en formation, et donc un investissement dans la vie professionnelle, et la situation matrimoniale des individus. Compte tenu du temps qu'il est nécessaire de dégager pour des départs en formation notamment lorsque ces départs empiètent très largement sur la sphère privée, rien d'étonnant à ce qu'un lien puisse être mis en avant entre une situation matrimoniale problématique et un rapport particulièrement intense à la formation continue, plusieurs travaux ont d'ailleurs explicitement mis en avant cette difficile adéquation (Barrère-Maurisson 2000; De Cidrac et al. 2002).

D. Le cas des gardiens/pompiers : un rapport "métier" à la formation

Le cas des gardiens/pompiers est très intéressant comme contre point aux identités que nous venons de présenter. En effet, nous allons voir que leurs rapports à la formation est pour le moins spécifique et notamment parce que le spectre du recours à la formation est éminemment étendu, au delà même de toutes les identités que nous avons pu voir. Nous allons établir dans cette partie que le métier de gardien/pompier sur un site nucléaire entraîne un rapport très particulier à la formation, tant en terme d'intensité qu'au niveau des formes qu'elle peut recouvrir.

1. Le métier de gardien : une combinaison de savoirs, savoir-faires et savoir-être

Les gardiens dans l'usine se structurent en équipe de sept individus et ceci pour un rythme de travail en 5X8. Dans chacune des équipes se trouvent un chef de poste et un adjoint, soit trente cinq salariés au total. Le métier de gardien, dans un site nucléaire, a ceci de spécifique qu'il requiert des compétences pour le moins particulières.

Rappelons d'abord en quoi consiste le métier spécifique de gardien sur le site nucléaire. Trois domaines de compétence sont touchés. Le premier concerne le gardiennage et l'intervention de protection physique. Le second a pour objet le "secours à personne". Enfin le dernier est du domaine de la protection incendie. Chacun d'entre eux recouvre bien entendu des activités plurielles.

Le gardiennage et l'intervention de protection physique est une activité que l'on peut trouver dans beaucoup d'autres métiers liés à la sécurité. Pour le moins, ici, c'est-à-dire sur un site nucléaire, il est aisé de comprendre que la notion de sécurité recouvre des particularismes sectoriels. Le haut degré de sécurité d'un tel site entraîne, comme dans un nombre important de sites industriels, une infrastructure faite de grillages, et de portiques de manière à pouvoir filtrer les entrées et sorties du site. Mais, il faut noter que dans le cas qui nous intéresse ici c'est un double grillage entourant le site, double grillage où se trouve une ligne à haute

tension. Il faut de plus noter, que les différentes zones de l'usine sont cloisonnées, ce qui amène la nécessité pour tout individu de passer à plusieurs reprises par ces portiques. Le passage dans ses installations requière la possession d'un badge pour le contrôle des entrées et sorties dans les différentes zones de l'Usine. Si vous êtes "simple visiteur" dans ce site vous ne pourrez accéder à certains services, et encore moins aux zones où se trouve la matière nucléaire. Le métier gardien, consiste à la fois au contrôle des allées et venues entre l'intérieur et l'extérieur du site mais aussi au contrôle des passages au sein de l'usine. Ce contrôle est effectué avec l'aide des multiples caméras de surveillance dont est pourvu le site. Ainsi, les gardiens ont la responsabilité de tout ce qui entre et sort de l'usine, qu'il s'agisse d'individus, de matériel ou de véhicules. La partie gardiennage du métier de gardien sur un site nucléaire, recoupe donc une grande partie de ce qui se fait classiquement dans n'importe quelle industrie, sauf que le niveau de sécurité est très largement au-dessus de n'importe quelle autre industrie. Cette particularité, et pour le moins visible par l'arme que porte les gardiens d'un site nucléaire. Ainsi le savoir d'un gardien d'un tel site est assez comparable à celui que possède un autre gardien d'un site industriel que l'on pourrait qualifier de classique assez comparable à cela près que sur un site comme celui-ci une maîtrise des armes à feu est nécessaire. Cette nécessaire maîtrise des armes à feu signifie donc un permis de port d'armes.

Or, la détention d'armes à feu requière certaines capacités psychologiques et une certaine stabilité là aussi psychologique. C'est tout au moins, ce que précise un document interne au groupe dans lequel apparaissent des exigences au recrutement concernant précisément "la capacité psychologique à détenir et mettre en oeuvre une arme". Dans le cadre de ce premier volet du métier de gardien, nous pouvons voir que le port d'une arme à feu nécessite une maîtrise de soi, ce qui entre pleinement dans les compétences des individus, compétences que l'on peut affilier à la notion de savoir-être.

Le second volet du métier de gardien d'un site nucléaire concerne le "secours à personne". Il s'agit de détenir des compétences destinées à secourir un individu c'est-à-dire et de lui porter les premiers soins. Ces prérogatives justifient la nécessité pour tous les gardiens de site nucléaire d'avoir en sa possession le brevet de secouriste.

Enfin le troisième volet du métier de gardien concerne la protection incendie. Il s'agit, aux dires de tous les salariés rencontrés, de la partie la plus importante du métier. Il faut en effet savoir, que plusieurs risques sont présents sur un site nucléaire. Outre ceux liés à la radioactivité, il y a bien entendu ceux liés à l'incendie. Mais ces derniers sont particuliers

parce qu'un incendie signifie une émanation de substances radioactives dans l'air et donc des conséquences catastrophiques que l'on imagine aisément. Un système important de capteurs contrôle les départs de feu possibles et de jugule, le cas échéant, ce type d'incident. Les gardiens ont donc en charge la gestion de cet appareillage. Ils testent régulièrement l'ensemble du dispositif pour en vérifier l'état de marche. Malgré tout, un risque d'incendie ne peut pas et n'est d'ailleurs jamais écarté. Les gardiens ont donc tous des compétences dans la gestion des feux. Nous verrons à ce titre que plusieurs formations ont explicitement pour objet cette activité.

2. Le recrutement des gardiens : la nécessaire maîtrise du feu

Ces trois volets n'ont pas comme nous l'avons déjà spécifié une importance similaire. Le dernier énoncé étant indiscutablement l'objet d'attentions particulières. La priorité du recrutement vont donc en direction des individus ayant des expériences plus ou moins poussées chez les sapeurs pompiers. Cet élément nous a d'ailleurs été confirmé par le responsable du recrutement, qui stipule également l'ordre des priorités des différents volets de compétences du métier de gardien.

- "Alors j'ai cru comprendre qu'il y avait beaucoup de pompiers ou d'anciens pompiers volontaires dans le service sécurité..."

Eh bien oui parce que la difficulté dans le nucléaire c'est que l'on fait tout pour qu'il n'y ait pas le feu. C'est normal. La première chose est d'abord la prévention. Si la prévention est faite correctement, on ne doit pas avoir d'incendie. L'usine est une usine qui a plusieurs facteurs de risques, mais le facteur le plus grave pour l'usine est l'incendie. Donc l'incendie c'est un point sur lequel on n'a pas le droit à l'erreur. Donc on a mis en place des dispositifs préventifs... Qui font que si on a un début d'incendie, on devrait rapidement le maîtriser. Donc si on dit maîtriser, on dit action technique soit par des systèmes automatiques, soit ces systèmes automatiques n'ont pas fonctionné ou n'ont pas suffi à régler le sinistre et après il faut des compétences humaines. Et ces compétences humaines sont dans le service sécurité. Et les compétences humaines il faut le maintenir. Donc on fait tout pour qu'il n'y ait pas le feu, donc les hommes pour qu'ils soient performants il faut qu'ils fassent leurs armes sur l'aspect opérationnel." (M. Champseur).

"-Et donc quand on a fait appel à vous dans la partie recrutement, vous recrutiez plus dans le secteur des pompiers ?

Bien sûr, moi je privilégie la formation pour les pompiers, parce que c'est le risque majeur de l'usine. Même si on a une partie entre guillemets gardiennage, et protection des matières nucléaires, qui nous imposent le port d'armes, et de connaître la façon dont on gère une intrusion, on a vis-à-vis de ce risque là on est un petit peu moins... Le risque est moins là. Si un jour on a une agression caractérisée de l'usine par des commandos armés on va dire c'est plus une mission d'État ou tout au moins des spécialistes de l'intervention musclée, donc je pense plutôt au service de la police que sont le RAID, le GIGN voire les commandos de l'armée. Nous notre mission sur cet aspect là, elle est de prévenir, surveiller, détecter, donner les renseignements aux forces pour intervenir dans de bonnes conditions, et dans la mesure de nos possibilités on doit retarder le départ des intrus. Ça peut aller jusqu'à l'utilisation des armes dans le cas de la légitime défense. C'est pour ça qu'on escorte les camions de matière nucléaire, c'est pour ça qu'on est présent lorsque l'on fait des transferts de matière. Donc on a, si vous voulez un métier avec un aspect police, mais un aspect police qui conduira peu à une mission opérationnelle dans ce secteur d'activité. Par contre en incendie, en incendie on est en prise directe. Avant que les forces de renforts arrivent, c'est nous qui devons prendre les premières mesures adaptées à l'événement. Donc c'est pour ça qu'en terme de maintien de compétences c'est fondamentale." (M. Champseur).

De même, les individus qui bénéficient de mobilité interne , et qui cumulent des activités extra-professionnelles de sapeurs pompiers volontaires sont eux aussi privilégiés. C'est ce que confirme à la fois le document interne⁶⁰ dont nous disposons et le responsable rencontré :

Le recrutement initial de nos ADS doit être réalisé très préférentiellement parmi des personnes issues d'organismes reconnus pour délivrer à leur personnel une formation une expérience indispensable à l'accomplissement des différentes missions du service de sécurité du groupe. Protection incendie, gardiennage et intervention de protection physique, des cours à personne. En cas de recrutement en interne du groupe, il convient de prendre des dispositions permettant d'être sûr que le recrutement en interne d'un salarié débouchera sur un niveau de capacité équivalent de celui d'un recrutement initial externe ; pour cela les candidatures internes de salariés du groupe ayant exercés ou exerçant des activités par exemple de sapeurs-pompiers volontaires seront privilégiées.

⁶⁰ Document de relevé de décisions de la réunion sur les bonnes pratiques pour le recrutement des ADS des services de sécurité du groupe....(20 juin 2003).

3. Formation : entre obligations et insuffisances

La formation pour ces individus oscille entre un minima obligatoire, et son insuffisance devant les nécessités liées au métier de gardien/pompier.

- **Les obligations légales de formation**

Une palette particulièrement importante de formations obligatoires est nécessaire pour le métier de gardien dans le secteur du nucléaire. En effet, ce métier requière plus d'une vingtaine de formations auxquelles il faut ajouter des recyclages annuels ou bi-annuels. La masse de formation est donc pour le moins considérable et entraîne comme partout où la formation est présente, des difficultés de gestion des absences. C'est pourquoi les équipes sont formées de sept individus, pour qu'un minimum de quatre soit systématiquement présents à chaque cycle. De ce fait, ces obligations légales justifie qu'une expérience de pompier soit remarquable lors du recrutement. Nous allons voir qu'une partie de la réponse apparaît dans le discours du responsable des équipes :

" Maintenant si je dois recevoir plus ou moins un militaire ou un ancien gendarme ou un ancien policier, j'aurais un investissement en formation en secourisme et luttés contre l'incendie qui sera beaucoup plus conséquent. Si j'intègre un pompier, j'ai déjà on va dire 60 % de compétences il m'en reste 40 % à donner. Alors que si je prends quelqu'un qui n'a jamais fait de secourisme, qui n'a jamais touché un tuyau d'incendie, qui n'est jamais allé combattre un incendie, qui ne s'est jamais trouvé devant une situation de sinistre... Parce que si à l'usine il y a le feu, tout le monde va sortir de l'usine et nous on va rentrer dans l'usine. C'est une faculté qui ne se discutera pas avec un gars qui a fait de l'opérationnel, au contraire il a choisi ce métier. Donc il ne va pas rechigner à aller vers le sinistre alors qu'on a demandé à tout le monde de sortir. Et ça pour être imprégné de cette volonté d'aller lutter, ça ça s'acquiert très jeune. La volonté des pompiers ça s'acquiert quand on est enfant ou voir quand on est adolescent." (M. Champseur).

Recruter alors qu'un individu a déjà de l'expérience dans le métier de sapeur pompier réduit le nombre de formations nécessaires à la prise de poste. Pourtant, là n'est pas l'unique raison. Elle se trouve précisément dans une des spécificités de ce métier : l'opérationnalité dans un contexte de non-pratique. En effet, tout dans l'Usine est fait pour que personne n'ait à intervenir sur un feu ou un individu blessé. Les différents dispositifs de sécurité sont là pour ça. Or, comment être certain que les gardiens/pompiers sachent intervenir, par exemple sur un feu, s'ils n'y sont jamais confrontés ? Là encore la formation est d'un précieux recours.

"Donc on fait tout pour qu'il n'y ait pas le feu, donc les hommes pour qu'ils soient performants il faut qu'ils fassent leurs armes sur l'aspect opérationnel. S'il n'y a jamais d'opérationnel parce qu'il n'y a jamais de feu, c'est très difficile de maintenir des compétences. Alors on le fait par le biais des exercices et on le fait par le biais de formation en extérieur. Avec les compétences des sapeurs-pompiers, pour les responsables d'intervention, et on le fait par un centre qui s'appelle l'IFOPS, c'est un centre de formation à la lutte contre l'incendie sur ce réel. Donc ils vont pendant trois jours combattre des feux réels dans des structures qui ressemblent à ce que l'on peut trouver dans le secteur industriel, avec des groupes électrogènes, des locaux électriques, différents niveaux, avec des sectorisations incendie, avec des escaliers, avec des systèmes d'extinction, et des lances à incendie. Donc on habitue nos agents à travailler sur la lutte contre l'incendie en situation réelle. Mais également en sauvant des personnes, donc des mannequins, il y a de la fumée, il y a de la chaleur, donc c'est vraiment du pratique et ça colle vraiment à la réalité." (M. Champseur).

Une autre source d'information confirme cette attitude, mais fixe, en plus, une sorte de seuil des effectifs non issus "des métiers d'urgence en matière de sécurité" :

L'activité des services de sécurité du groupe démontre que l'expérience en intervention (indispensable pour gérer un événement d'une certaine portée) ne peut être acquis au sein du groupe en raison du nombre très réduit d'intervention significative (on ne peut que s'en féliciter). Cependant l'exigence de permanence de capacité d'intervention et bien réelle et ne peut donc être réalisé avec des recrutements de personnel non issu des métiers d'urgence en matière de sécurité (pompiers, police, gendarmerie, services de renseignements...). La proportion de personnel répondant à cette exigence n'est évidemment pas de 100 %. Cependant il convient d'être vigilant sur cette proportion et que l'injection de personnels issus d'autres systèmes de formation reste dans

des proportions ne portant pas à conséquence sur la capacité instantanée de nos services à réagir efficacement (10 % est acceptable, 20 % me semble la limite à ne pas dépasser).

Ainsi, cela confirme amplement, que les types de métiers dont nous nous entretenons ici requièrent un savoir-faire et une expérience que l'on ne retrouve visiblement pas ailleurs.

- **Les insuffisances de la formation formelle et le recours à l'expérience**

Les gardiens, eux aussi ont intégré cette notion d'opérationnalité. Visiblement l'expérience en tant que sapeurs-pompiers, expérience acquise antérieurement ou même dans le cadre du volontariat, est une compétence essentielle pour un encadrant. C'est du moins ce que nous livre un des salariés rencontrés qui lui-même n'est pas issu des pompiers volontaires.

"On a la chance aussi de travailler avec des gens qui sont recruteurs départementaux, qui sont chef de centre, vous avez vu Christophe..., eh bien c'est quelqu'un qui est chef de centre, qui est capable de diriger des Canadair, donc on travaille vraiment avec des gens compétents, qui dès qu'il y a un souci, on est drivé etc...tac tac tac, et puis on prend de l'expérience... On prend pas de l'expérience rapidement, parce qu'on n'a pas une intervention à faire tous les jours, mais quand il y en a une on est bien entouré.

-Pour vous c'est important que l'encadrement soit issu des pompiers...

Absolument oui, l'encadrement et puis pour moi pour être honnête se serait important que tous, que tous (le soit). " (M.Dotel 34 ans, non issu des pompiers).

"Celui qui est policier, il a la logique des armes, mais il est un peu court s'il ne connaît pas les pompiers, et en plus c'est pas non plus le même métier que policier et gardiens de sites nucléaires. Il y a un comportement qui se rapproche et c'est pas complètement pareil. Donc à la limite et bien oui, moi je dirais qu'il y a des gens qui ne sont que pompiers qui n'aiment pas les armes, mais à la limite celui qui est lésé dans notre métier c'est celui qui n'a que le côté police. Parce que le côté des secouristes est plus mis en valeur parce qu'il y a plus d'interventions à faire dans ce sens là." (M.Dotel).

Voici encore un individu qui ne fait pas de demande de formation, mais utilise les pompiers pour maintenir ses compétences en sécurité incendie.

"-Et vous faites des demandes de formation ?

Non non la seule chose que je fais de mon propre chef, c'est que je suis rentré chez les pompiers depuis septembre 2007. Donc c'est pour éviter de perdre la main, parce que l'on fait beaucoup moins d'interventions qu'à La Hague, donc quelque part j'assure un p'tit peu mes arrières.

-Pour que vous sachiez encore comment réagir ?

Voilà voilà. Faire face aux problèmes.

-Et donc chez les pompiers vous avez commencé à faire des formations ?

Eh bien oui depuis septembre dans des formations oui. Je suis en pleine formation.

Question : et donc de les pouvoir entretenir vraiment tout l'aspect...

Un incendie, secours à victime."(M. Fleek, 29 ans, pompier volontaire)

Le maintien d'acquis est particulièrement important et passe nécessairement par l'expérience chez les pompiers.

-"Donc en tant que gardien réserviste, ce n'est qu'un mois d'interventions ?

Oui c'est ça,

-Alors que là les pompiers c'est beaucoup plus régulier ?

Eh bien comme la caserne de Pont-Saint-Esprit, ils font 1400 interventions à l'année.

-Donc c'est très régulier?

et oui

-Forcément là vous apprenez des choses...

Eh bien surtout je maintiens mes acquis. ."(M.Fleek,)

Ainsi, responsables hiérarchiques et salariés sont d'accord quant à la nécessité de la formation autant qu'à son insuffisance dès lors qu'elle exclue l'expérience et le savoir-faire. Nous pourrions dire qu'ici l'expérience joue le rôle de la formation, ce qui constitue un cas spécifique des liens entre formations et expériences.

4. La nécessité de la formation versus l'expérience : mythe ou réalité

Un article de Grasset et Rose (2001) traite précisément de l'expérience professionnelle via ses liens avec la performance productive. Dans ce papier les auteurs mettent en évidence le fait que *"l'expérience joue plusieurs rôles dans l'entreprise et dans l'obtention de la performance productive. Elle est un élément qui permet l'exploitation optimale de la configuration productive, dans ses dimensions techniques et organisationnelles. Elle est aussi un élément déterminant dans la coordination de l'organisation, notamment en ce qui concerne les aspects formels et les aspects informels de cette coordination"* (p.10).

Or, dans l'exemple des gardiens/pompiers, l'expérience ne semble jouer aucun des rôles ici présentés. Dans le cas qui nous intéresse, elle vient remplacer ce que la formation formelle n'est pas susceptible de pouvoir combler. L'expérience est ici appréhendée comme un élément spécifique de la formation des gardiens/pompiers. Pourtant, lorsque l'on interroge la procédure d'urgence en cas d'incidents, force est de constater que les interventions des gardiens/pompiers sont extrêmement limitées, ce qui amène une question sur le rôle réel de la formation dans sa version "expérience".

- **Une gestion interne plus large que le service des gardiens en attendant l'intervention d'un service extérieur à l'Usine**

Les procédures d'urgences prévoient la gestion d'une crise au niveau de toute l'usine. Cela signifie que c'est au niveau de la direction que se gèrerait ce type d'intervention le cas échéant. Les gardiens devant au mieux affronter un feu qui ne serait pas juguler par les dispositifs automatiques. Rappelons enfin que toute l'usine est entièrement compartimentée de manière à éviter précisément qu'un feu puisse se propager.

Néanmoins, si un problème se présente (incendie, rupture de confinement...), la procédure stipule la nécessaire intervention d'un service externe à l'entreprise. Il s'agit du même type de service que celui de l'Usine, mais qui appartient à une entreprise mitoyenne. Ce service parce que mieux doté en matériel (camion incendie, sas de décontamination...) est en effet systématiquement appelé en cas de problème. D'ailleurs la prise de poste d'une équipe stipule la vérification des moyens de communications (téléphone essentiellement) avec ce service. Lorsque nous indiquons qu'il s'agit d'une entreprise mitoyenne c'est qu'elle se situe

physiquement à côté de l'usine. C'est aussi parce qu'il s'agit d'une entreprise qui fait partie du même groupe que l'Usine.

Dans le pire des cas, les chefs de poste doivent donc prévenir les individus compétents (service de l'entreprise mitoyenne, pompiers, police) et juguler l'incident en attendant leurs interventions et ceci sous la direction du chef de d'exploitation, lui-même sous la direction d'un chef de service, lui aussi ayant un supérieur : un chef de département.

- **Des compétences réellement transférables?**

De ce fait il est intéressant de s'interroger sur la réalité des compétences acquises chez les pompiers et les possibilités de transfert dans le cadre de l'Usine. Parmi les individus les plus reconnus du service, c'est-à-dire ceux ayant le plus haut niveau de compétences chez les pompiers, nous avons pu en rencontrer deux. Tous deux ont des fonctions de responsable de caserne chez les pompiers volontaires.

Ils ont en charge le management de toute l'équipe qu'ils dirigent. Le management signifiant ici le maintien des compétences, c'est-à-dire la formation presque journalière des pompiers. Cela signifie aussi la coordination de ces mêmes subordonnés lors des interventions. Enfin, ils ont en gestion les différents matériels et véhicules nécessaires aux interventions (camions, camionnettes, matériels d'interventions, lances à incendie...).

Un certain décalage se fait entre les types d'intervention et le niveau de gestion de ces interventions chez les pompiers et celles qui seraient effectives dans l'Usine en cas d'incident. Chez les pompiers, les salariés rencontrés ont des responsabilités et des fonctions par exemple lors des feux qui ravagent régulièrement le sud de la France en périodes estivales. Cela signifie qu'ils ont en gestion des équipes de plusieurs dizaines d'individus avec plusieurs véhicules dont des canadairs pour ne citer que les plus impressionnants. Il est donc d'intérêt de poser la question de la fonction d'une telle nécessité, admise par tous, d'avoir une expérience si importante (et si coûteuse en temps) dans un domaine qui n'est pas central dans le métier de gardien.

- **Quelles fonctions de l'expérience de pompier?**

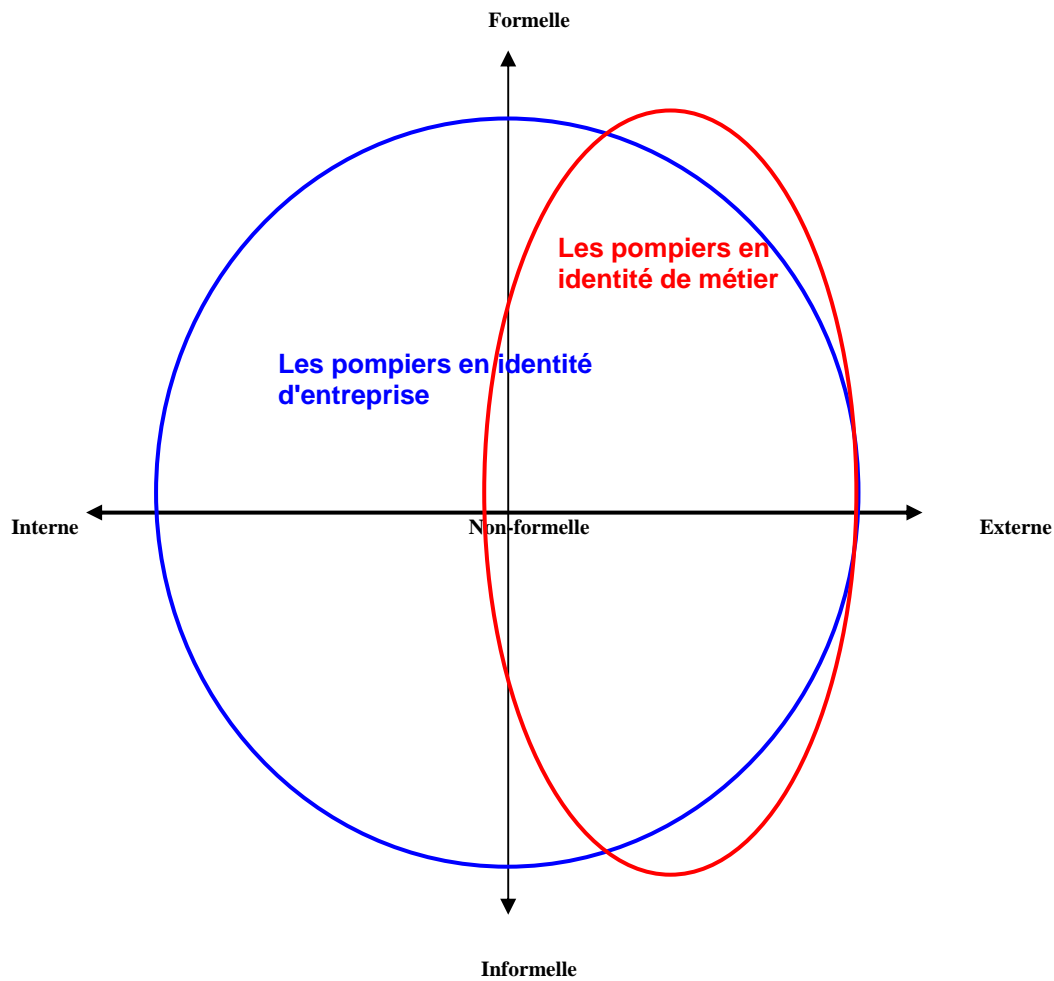
Au final, l'expérience du métier de pompier nous paraît pouvoir recouvrir plusieurs rôles : la gestion du "principe de précaution". Concept plutôt à la mode et qui n'avait pas lieu d'être dans la décennie précédente durant laquelle l'Usine fut construite, mais qui peut tout à fait être interpellée pour expliquer que l'expérience soit admise comme essentielle dans la tenue d'un poste de gardien/pompier et d'autant plus d'un chef d'équipe.

De même cette nécessité peut être la réminiscence d'une époque pionnière où des ultra-spécialistes constituaient l'ensemble des légions de salariés du secteur du nucléaire. Elle peut avoir aussi une fonction de sélection des individus sur la base de critères extra-professionnels. A moins qu'il ne s'agisse tout simplement d'"aller au feu", comme une expérience nécessaire qui ferait que l'individu ait déjà pu éprouver ses propres réactions face à un danger particulièrement prégnant, ce qui lui assurerait un prestige certain auprès des autres salariés.

Conclusion sur les gardiens/pompiers

Les gardiens/pompiers ont donc un rapport particulier à la formation puisque cette pratique recoupe des dimensions extrêmement larges au regard des autres salariés. Nous avons vu qu'il s'agissait d'une conséquence de la spécificité du métier de gardiens/pompiers. Elle tient au fait que seule la formation peut assurer le maintien de compétences que le quotidien du travail ne permet aucunement de maintenir, précisément parce que tout est fait pour éviter un accident nécessitant la mise en œuvre de ce type de compétences. C'est donc chez les pompiers qu'ils vont pour la plus part puiser ces expériences concourant au maintien de leurs savoir-faires. Néanmoins deux catégories de pompiers sont apparues : celles proches des identités de métier et celles en identité d'entreprise, chacune en lien avec des comportements spécifiques en matière de formation.

Graphique 20: Représentation graphique des pratiques formatrices des gardiens/pompiers



Les gardiens/pompiers ont ceci de spécifique c'est d'avoir des expériences et une représentations de la formation très similaire entre eux tout en pouvant être classés dans des identités professionnelles différentes. C'est ce que confirme le tableau sur la construction du rapport à la formation :

Tableau 28. Construction du rapport à la formation des gardiens/pompiers.

Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logique d'action		
Intensités	formes	contextes	Idée de la formation	Objectifs de la formation	Gardiens/pompiers	Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recours
Recours très régulier	formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire	Interne et externe	Positive	Maintien des compétences	Identités d'entreprise	Très actifs	formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire	Interne et externe
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
				Maintien des compétences	Identités de métier			Externe
				Reconnaissance				
				Changement de métier				

Ce tableau confirme que l'identité professionnelle agit de manière importante sur le contexte du recours à la formation, avec des recours à la fois en interne et en externe pour ceux qui sont en identités d'entreprise, alors qu'il s'agit plutôt de recours en externe pour les identités de métier. Parce que ces derniers continuent d'avoir des expériences régulières à la formation par l'intermédiaire des pompiers, ils ne sont pas pris dans le cercle vicieux que nous pouvions décrire précédemment. Ainsi, le cas de ces individus tout en étayant notre point de vue sur les liens entre expériences et logiques d'action ajoute que des effets de métier jouent dans les recours à cette pratique. Nous pourrions donc supputer un effet des marchés professionnels (Marsden 1989) sur les liens que les individus ont à la formation continue.

Conclusion du chapitre 5

Le tableau ci-dessous conforte notre hypothèse de départ quant à l'adéquation des rapports à la formation et les expériences de formation d'un côté et le positionnement des individus dans l'entreprise de l'autre. Mais, il s'agissait aussi de mettre en exergue le rôle de la formation dans les identités professionnelles. Or, il s'est avéré qu'en fonction des identités professionnelles, ce rôle variait de manière conséquente. Concernant les identités de jeunes, la formation a un rôle central : elle est étroitement liée à la stratégie des jeunes. Les formes et l'intensité des pratiques de formation dépendent en effet de la stratégie adoptée par l'individu. Plutôt formelle et d'intensité forte pour ceux qui optent pour le développement des compétences allant en direction de la polyvalence; informelle, sur le tas et d'intensité moyenne pour les jeunes adoptant une stratégie de spécialisation. En retour de cette stratégie, l'entreprise, par l'intermédiaire des responsables hiérarchiques, va "reconnaître" l'individu (et sa stratégie) par l'acceptation de départs en formation. Ainsi, tout en étant pour ces individus un "outil stratégique", elle est aussi un outil de reconnaissance, autant bien entendu qu'un outil de construction des compétences, troisième rôle de la formation pour ces jeunes.

Pour les identités en transition, la formation est aussi un outil de construction des compétences mais elle est essentiellement un moyen de reconnaissance. Pourtant, ce second rôle est tout à fait central pour ces identités. C'est en effet par son intermédiaire que les individus se positionnent dans l'entreprise ou tout au moins se projettent dans celle-ci. Elle est ici un "indicateur" de la position identitaire professionnelle.

Pour les identités en latence, la formation semble en revanche indépendante de la place des individus dans l'entreprise. Qu'ils soient ou non reconnus, la formation est centrale pour eux. Elle est non plus un attribut de l'identité professionnelle mais un attribut de l'identité prise dans une acception plus large, c'est-à-dire englobant d'autres sphères que professionnelles.

Enfin, les gardiens/pompiers nous ont paru intéressants à appréhender tant leurs recours à la formation pouvait être intense et sa forme "large" au regard des autres catégories de l'Usine. Ce qui nous est apparu au final, c'est que la formation nécessitait pour les salariés de ce service une dimension importante d'expérience. Pourtant, cette nécessité nous a semblé

intéressante à interroger compte tenu du fait que les procédures d'urgence ne mettaient pas nécessairement en oeuvre les compétences susceptibles d'être acquises par l'expérience extra-professionnelle du métier de pompier. Ainsi, la formation a pour ces individus nous semble avoir une valeur symbolique telle que son recours consiste en un passage obligé pour l'évolution professionnelle mais vraisemblablement aussi pour l'intégration des individus dans les équipes.

Tableau 29. Construction du rapport à la formation selon les identités de jeunes, en latence et en transition.

Identité de jeunes								
Peu de recours	Formelle et scolaire	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	Jeunes	Très actifs	Formelle et scolaire	Interne
				Reconnaissance				
				Développement de compétences spécifiques ou générales				
Identité en transition								
Recours réguliers	Formelle et scolaire	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	IE à IM	Actifs frustrés	Non-formelle et non-scolaire	Interne
Refus de formation				Reconnaissance				
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et non-scolaire, longues et courtes	Interne et externe	Positive	Maintien des compétences	IE à IRéseau	Très actifs	Formelle, scolaire et non-scolaire, longues et courtes	Interne et externe
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
Recours rares	Informelle et non-formelle, non-scolaire	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	IM à IE	Peu actifs	formelle et scolaire	Interne
				Maintien des compétences				
				Changement de métier				
Identité en latence								
Recours très réguliers	Formelle, scolaire, longues et qualifiante	Interne et externe	Très positive	Reconnaissance	Attente de reconnaissance	Très actifs	Formelle, scolaire et courte	Interne
				Changement de métier				
				Développement personnel				
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et non-scolaire, longues et courtes	Interne et externe	Très positive	Maintien des compétences	Processus de reconnaissance	Très actifs	Formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire, courtes	Interne et externe
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et non-scolaire, longues et courtes	Interne et externe	Très positive	Reconnaissance	Appétents exclus	Très actifs	formelle, scolaire et longue	Externe
Refus de formation				Maintien des compétences				
				Changement de métier				

Conclusion générale

L'objectif de ce travail était de comprendre la façon dont se construisent les rapports des salariés à la formation. Pour cela, il nous a semblé intéressant de travailler autour de l'hypothèse selon laquelle les rapports que les individus entretiennent vis-à-vis de la formation continue en entreprise sont le produit de leurs expériences antérieures en la matière et de leur position dans l'entreprise. Avant de tester cette hypothèse dans les chapitres quatre et cinq, il nous a été nécessaire de construire les différents "outils".

Ainsi, le premier chapitre a eu pour objet l'environnement de la formation. Il paraissait nécessaire de contextualiser les pratiques de formation en mettant en exergue l'acception sociétale française de cette pratique. De ce fait l'histoire de cette pratique dans le contexte national français a permis de révéler qu'elle était empreinte d'attentes importantes de la part de tous les acteurs de la société, attentes que révèle en grande partie l'ensemble du travail législatif qui encadre la FPC. Dans cette acception, la formation est porteuse d'attentes se déclinant autant dans le champ professionnel que dans celui ayant trait à la sphère privée. Promotion, évolution, progression sont les termes lui étant souvent associés. Or, cette acception va de pair avec sa forme. Son utilisation, dans et par les entreprises françaises, se fait principalement sous sa forme la plus visible : le stage. Il nous a alors semblé judicieux de corréliser les attentes fortes vis-à-vis de cette pratique et le fait qu'elle soit utilisée de façon si formelle. Qu'elle soit visible permet en effet d'en tirer au moins en partie les bénéfices que son acception suggère. C'est sur cette base que nous avons rassemblé les travaux traitant des effets de la formation de manière à confronter l'idée qu'il pouvait y avoir de la formation et ses effets pour les individus, effets qui a terme se sont avérés difficiles à mesurer autant qu'à percevoir sur le court terme au moins. Enfin, ce premier chapitre a eu comme finalité de décrire les différentes utilisations de la formation par les entreprises dans lesquelles nous avons pu investiguer. Parce qu'il s'agit aussi d'un outil pour les directions d'entreprise, cette pratique ne pouvait être appréhendée sans prendre en compte son "rattachement" aux intérêts de l'entreprise. De ce fait, faire de manière volontaire de la formation dans l'entreprise, c'est autant en escompter des effets à moyen ou long terme qu'accepter qu'il s'agit d'une pratique dont les premiers bénéficiaires sont les managers.

Cette première partie nous a donc permis de construire ce que nous pensons être le rapport initial des individus à la formation, avec comme fondement l'acception sociétale de cette pratique; celle-là même qui pousse les individus à estimer cette pratique comme bénéfique dès lors qu'elle prend les contours d'une action d'apprentissage formelle et souvent scolaire. Le modèle initial du rapport à la formation prenait donc cette forme :

Graphique 21: Mécanisme initial du rapport à la formation en dehors de la prise en compte du contexte



Le second chapitre a eu pour objet d'éclaircir la partie individuelle du rapport à la formation. Nous avons montré comment se construisait le rapport à la formation, c'est-à-dire l'intensité de son recours autant que ses formes. Nous avons mis au centre de cette approche la notion d'"identité de formé". Il s'agit de la partie de l'identité des individus qui se construit par les différentes expériences de formation. Au travers de plusieurs exemples, nous avons en effet montré les liens qui existaient entre les expériences de la formation et les rapports à cette pratique. Le terme de rapport recouvrant ici l'intensité, c'est-à-dire le refus, l'acception, ou encore l'appétence pour cette pratique et la ou les formes que cette intensité peut prendre : formation de type stage, interne ou externe à l'entreprise, sur le tas, en compagnonnage etc. Au final, nous avons pu étayer et valider la première partie de notre hypothèse de travail, selon laquelle les rapports à la formation sont le produit des expériences de cette pratique. Ce constat nous a permis de mettre en place une relation schématisée de la sorte :

Graphique 22: Mécanisme du rapport à la formation en dehors de la prise en compte du contexte

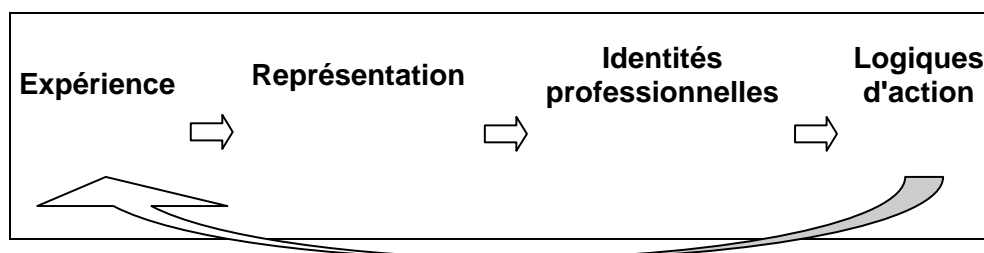


Le troisième chapitre a consisté à valider notre deuxième partie de l'hypothèse : les rapports à la formation sont le produit du positionnement des individus dans l'entreprise. Pour cela, il nous a été important de pouvoir positionner les individus vis-à-vis de leur champ professionnel. A ce titre, la grille d'analyse des formes identitaires proposée par Claude Dubar s'est avérée très pertinente. Elle nous a permis de croiser deux dimensions des individus de

telle sorte qu'il soit possible de comprendre le rapport qu'ils peuvent entretenir vis-à-vis de leur travail, de leur emploi ainsi que de la formation. Par le croisement de ce que l'auteur appelle la transaction biographique, à savoir l'estimation personnelle du parcours professionnel, et de la transaction relationnelle, c'est-à-dire le contexte professionnel, il est possible de classer les individus dans quatre types d'identités. Au regard de ce que nous avons pu empiriquement observer, des mouvements nous ont semblé effectifs entre ces différentes identités. D'abord théoriquement puis de manière plus empirique, nous avons alors recherché les différents éléments permettant le passage d'une identité à une autre, instaurant ainsi une forme de dynamisme aux identités classiques proposées par Dubar.

L'approche de Dubar par les identités professionnelles s'est révélée intéressante à utiliser pour le positionnement des individus dans l'entreprise. Ainsi pouvions-nous schématiser notre approche combinant expériences de formation, représentations et identités professionnelles :

Graphique 23: Cercle du rapport individuel à la formation en entreprise

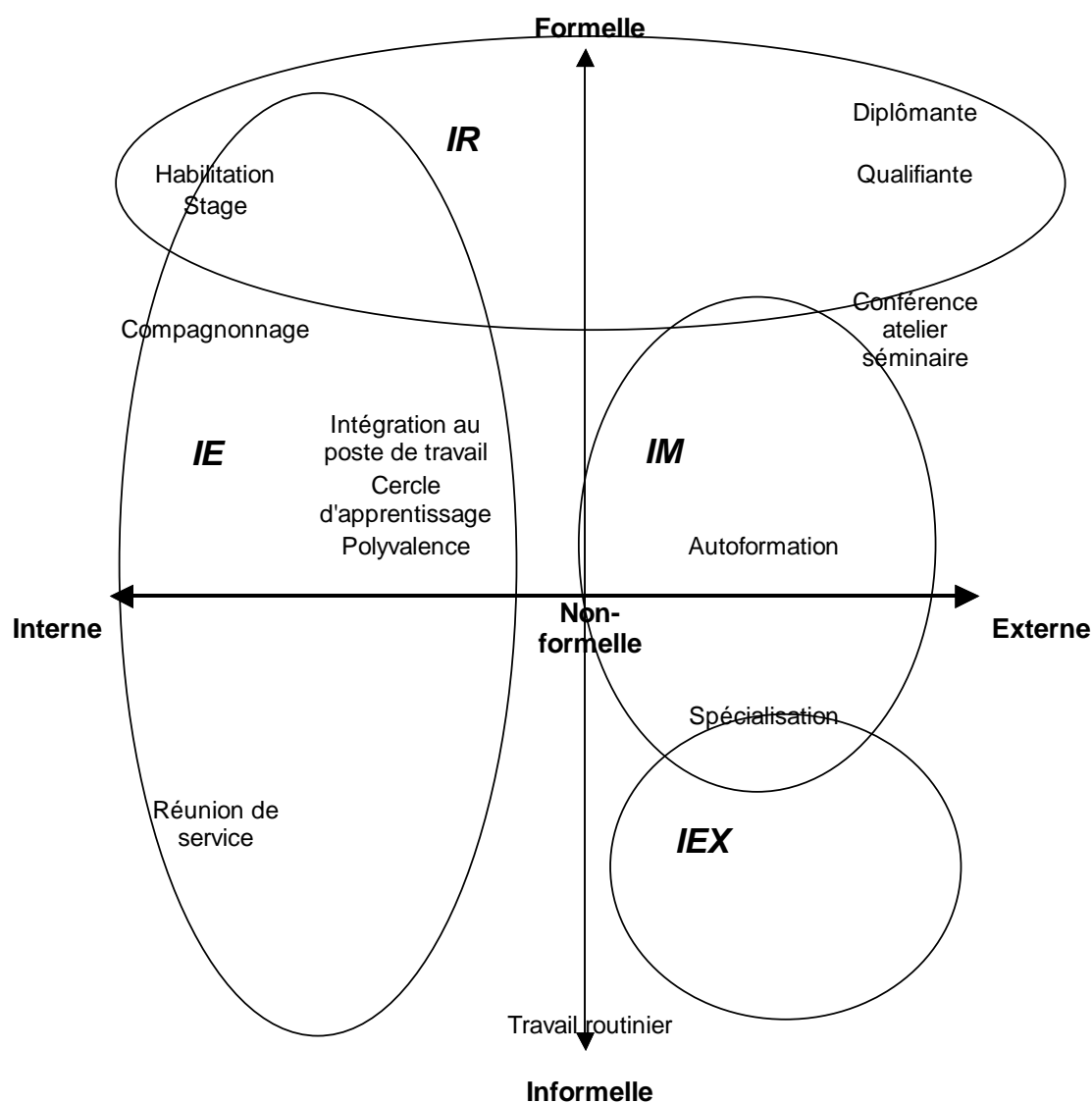


Les quatrième et cinquième chapitre de ce travail ont été le moment où nous avons confronté les logiques d'action émanant de l'entreprise et celles des individus. Les identités professionnelles de Dubar nous ayant permis de positionner les individus en fonction de leur rapport à l'entreprise, à leur travail et à la formation, elles ont été intéressantes pour notre travail dans la mesure où elles rendent possible le croisement entre le positionnement individuel et le contexte professionnel. Par ce spectre, nous avons pu "positionner" les individus par rapport à l'entreprise. Ce positionnement, c'est-à-dire cette "contextualisation" des pratiques de formation a été éclairante des comportements individuels en matière de formation continue en entreprise, et ceci au regard des différentes expériences individuelles faisant intervenir la formation, que cette dernière ait ou non une forme scolaire.

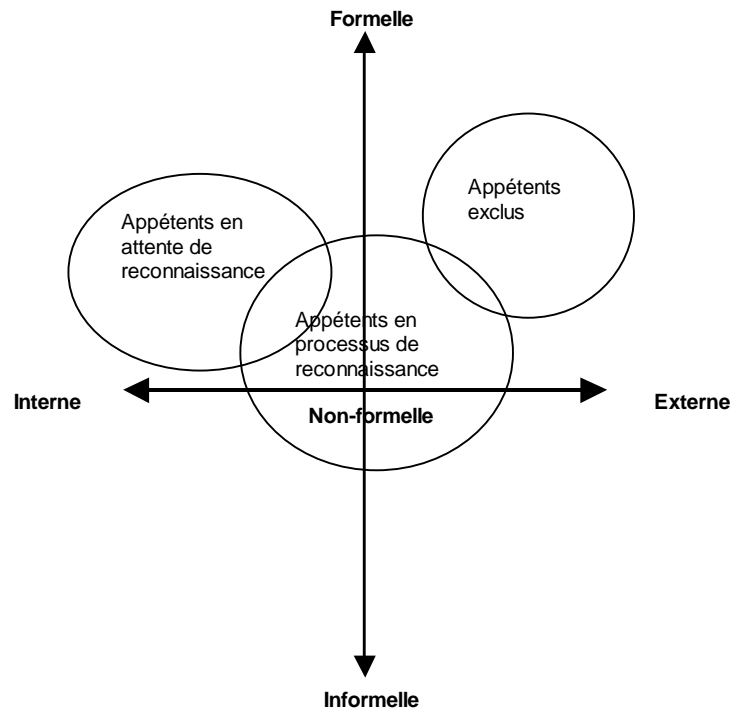
Ainsi avons-nous pu typer les comportements en matière de formation en fonction de ces deux dimensions que sont les logiques d'action des entreprises et celles des individus. Nous

allons donc reprendre les résultats de ces types de comportements à partir des différentes pratiques de formation ainsi qu'en fonction des positionnements vis-à-vis de l'entreprise.

Graphique 24: Positionnement des identités classiques



Graphique 25: Recours à la formation des identités en latence



Le premier schéma sur les identités classiques illustre les liens importants entre les positionnements identitaires et les rapports à la formation, ce que nous confirme très bien aussi celui des identités en transition. Ces schémas permettent de ce fait de "lire" la fonction sociale des types de formations selon leurs degrés de formalisation et d'internalisation dans l'entreprise.

La seconde remarque que nous pouvons faire concerne le rapport entre l'identité professionnelle et le spectre de la formation utilisé. Le graphique du positionnement des identités classiques rend compte des possibilités de formation dont disposent les individus suivant qu'ils font partie de telle ou telle identité et qu'ils ont telle ou telle reconnaissance dans et par l'entreprise. De la largeur du spectre de formation dépend aussi le nombre d'expériences de formation. Plus ce spectre est large, plus les possibilités de formation sont importantes, donc plus les expériences le sont et le deviendront. Et comme nous l'avons montré, l'expérience de la formation est un élément essentiel de l'appétence vis-à-vis de cette pratique : les individus qui sont en identités d'entreprise en multipliant les expériences, augmentent leur appétence. Comme les demandes récurrentes de formation émanant d'un individu sont aussi la preuve d'une volonté d'investissement dans l'entreprise, cela appelle une plus value de reconnaissance par la hiérarchie intermédiaire : dès lors un cercle vertueux se

met en place pour les catégories de salariés dont les possibilités d'accéder à la formation sont les plus importantes, à savoir celles qui sont en identité d'entreprise. Inversement, les individus qui se trouvent en identité de retrait ou même en identité de métier, ont beaucoup moins de possibilités de recours à la formation et par là-même réduisent leurs possibilités de reconnaissance, conséquence du cercle vicieux émanant de la fonction sociale de la formation.

La dernière remarque concerne le schéma sur les identités en latence. Il s'agit du fait que les *latents en processus de reconnaissance* ont une utilisation de la formation très proche de celle des individus en identité de métier. Inversement les *latents en attente de reconnaissance* ont plutôt des logiques d'action qui recouvrent celles des individus en identité d'entreprise. Il nous faut d'ailleurs rappeler que les *latents en reconnaissance* sont deux salariés qui détiennent des compétences extrêmement spécifiques dans l'Usine. A ce titre ils sont détenteurs d'un métier dans le sens où ils maîtrisent pleinement un domaine particulier. Mais, cette maîtrise a mis du temps à être reconnue par l'entreprise. Ils n'ont donc pas bénéficié d'un des avantages de la reconnaissance, à savoir l'accès à la formation formelle interne. Ils ont donc "construit" une partie de leurs compétences spécifiques en dehors de cette forme d'apprentissage, en partie par l'expérience mais aussi par le recours à de l'auto-formation et ceci dans le cadre d'une volonté de spécialisation. Leurs comportements formatifs sont donc proches des identités de métier. Mais le fait qu'ils soient en phase de reconnaissance induit vraisemblablement une transformation de leur rapport à la formation et ceci du fait des possibilités qu'ouvrent un tel positionnement dans l'entreprise.

Un processus se met donc en œuvre, processus par lequel l'entreprise souhaite conserver les compétences détenues par ces salariés et pour cela reconnaît leurs capacités, en partie par la formation formelle. Ces personnes seraient en quelque sorte en train de transformer leur rapport à la formation en ayant des possibilités grandissantes d'accéder à de l'apprentissage formel dans le cadre de l'entreprise. A ce titre, nous pourrions faire l'hypothèse que leur logique d'action des prochaines années vis-à-vis de la formation se rapprocherait des identités d'entreprise et ceci parce que les possibilités d'accéder en interne à cette pratique vont s'agrandir. C'est du moins ce qui paraît avoir commencé pour tous deux.

Concernant les *latents en attente de reconnaissance*, nous pourrions supputer qu'ils ont en quelque sorte les attributs des salariés en identité d'entreprise. Là-encore, nous pourrions dire que c'est la construction de leurs compétences qui a pu se faire dans le cadre de l'entreprise et ceci avec l'aide de la formation. Rappelons aussi qu'il s'agit de salariés entrés en 2001 et qui

ont eu tous les trois des changements importants dans leurs parcours professionnels, changements systématiquement étayés par de la formation formelle. Qu'ils soient en attentes de reconnaissance explique le caractère "internalisé" de la logique d'action formatrice.

Au final, le descriptif de ces pratiques nous a été nécessaire pour compléter le tableau de la construction du rapport à la formation des individus dans l'entreprise. Nous reprenons donc ici l'ensemble des éléments recueillis pour chacune des identités professionnelles.

Tableau 30. Construction du rapport à la formation selon les identités professionnelles

Expériences marquantes			Représentations		Identités professionnelles	Logiques d'action en direction de la formation		
Intensités	formes	contextes	Idée de la formation	Objectifs de la formation		Comportement	Forme du rapport actuel	Contexte du recours
Identité d'entreprise								
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et courte	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	Mono-Utilisateurs et jeunes diplômés du supérieur	Très actifs	Formelle, scolaire et courte	Interne
				Maintien des compétences				
				Reconnaissance				
	Formelle, scolaire et non-scolaire et courte	Interne		Maintien des compétences	Poly-utilisateurs et diplômés du supérieur ayant de l'expérience		Formelle, scolaire et non-scolaire et courte	Interne
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
	formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire et courte	Interne et externe		Maintien des compétences	Les gardiens pompiers		formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire et courte	Interne et externe
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
Identité de métier								
Recours réguliers à peu régulier	Formelle, scolaire et courte	Interne	Positive	Maintien des compétences	Les actifs frustrés	Passifs	Formelle, scolaire et courte	Externe
				Reconnaissance				
Recours peu réguliers	Informelle, non-scolaire et courte	Interne	Négative	Résolutions de problèmes	Les passifs en formation formelle et non-formelle	Passifs	Informelle, non-scolaire et courte	Interne/externe
Identité de retrait								
Recours rares	Informelle et courte	Interne	Négative	Résolutions de problèmes	Retrait	Réticents	Informelle, non-scolaire et courte	Interne

Identité de jeunes								
Peu de recours	Formelle, scolaire et courte	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	Jeunes	Très actifs	Formelle, scolaire et courte	Interne
				Reconnaissance				
				Développement de compétences spécifiques ou générales				
Identité en transition								
Recours réguliers	Formelle, scolaire et courte	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	D'une identité d'entreprise à une identité de métier	Actifs frustrés	Non-formelle, non-scolaire et courte	Interne
Refus de formation				Reconnaissance				
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et non-scolaire, longue et courte	Interne et externe	Positive	Maintien des compétences	D'une identité d'entreprise à un identité de réseau	Très actifs	Formelle, scolaire et non-scolaire, longue et courte	Interne et externe
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
Recours rares	Informelle et non-formelle, non-scolaire et courte	Interne	Positive	Résolutions de problèmes	D'une identité de métier à une identité d'entreprise	Peu actifs	Formelle, scolaire et courte	Interne
				Maintien des compétences				
				Changement de métier				
Identité en latence								
Recours très réguliers	Formelle, scolaire, longue et qualifiante	Interne et externe	Très positive	Reconnaissance	Attente de reconnaissance	Très actifs	Formelle, scolaire et courte	Interne
				Changement de métier				
				Développement personnel				
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et non-scolaire, longues et courtes	Interne et externe	Très positive	Maintien des compétences	Processus de reconnaissance	Très actifs	Formelle et non-formelle, scolaire et non-scolaire, courte	Interne et externe
				Reconnaissance				
				Changement de métier				
Recours très réguliers	Formelle, scolaire et non-scolaire, longue et courte	Interne et externe	Très positive	Reconnaissance	Appétents exclus	Très actifs	formelle, scolaire et longue	Externe
Refus de formation				Maintien des compétences				
				Changement de métier				

Nous avons tout au long de ce travail pu commenter ce tableau par partie. Il nous a permis de valider l'hypothèse selon laquelle les expériences de formation agissaient sur les représentations qu'ont les individus de cette pratique. De plus, cette représentation est en corrélation avec les logiques d'action vis-à-vis de la formation, dans la mesure des possibilités laissées par le positionnement dans l'entreprise.

Or, ici nous voudrions renverser la lecture de ce tableau et partir des pratiques de formation. En effet, si l'on reprend les liens que nous avons fait entre expérience de la formation et appétence vis-à-vis de cette pratique nous pouvons rapidement déterminer la position et les expériences des individus à partir de leurs pratiques de formation. Nous pourrions résumer cette approche par cette expression : "Dites-moi quelle formation vous faites, je vous dirais votre position dans l'entreprise et vos expériences de formation". En effet, si les pratiques sont des formations formelles, internes et récurrentes, il s'agira sans doute d'une personne qui est reconnue dans l'entreprise, avec de l'appétence pour cette pratique et donc des expériences régulières mais formelles et un comportement actif en la matière.

S'il est question de formation longues et externes, alors il s'agit certainement d'un individu ayant eu des expériences marquantes de formation certainement longues, mais qui se trouve dans une posture de volonté de reconnaissance externe, à défaut de l'obtenir en interne. Mais il peut aussi s'agir d'individu reconnus que l'entreprise envoie se former dans le cadre d'une promotion sociale et professionnelle. Ces cas demeurent néanmoins assez rares au moins dans la structure dans laquelle nous avons enquêté. Il n'en demeure pas moins qu'ils sont tous très actifs vis-à-vis de cette pratique, ce qui traduit certainement une conception particulière positive et étendue de l'éducation post-scolaire.

Si les formations effectuées ou à faire dans un avenir proche sont courtes et externes, c'est que les individus sont bloqués dans leur entreprise, mais qu'il perdure chez eux une certaine appétence de la formation, liée à leurs expériences positives, mais toujours courtes et en interne. Ils sont actifs, mais nous pourrions supputer qu'une longue période dans cette situation pourra amener à une perte d'appétence.

Enfin, si aucun projet de formation n'est précisé, c'est que le positionnement dans l'entreprise relève d'un blocage allié à des expériences de formation souvent réduites, plutôt

informelles et non-scolaires. Cela traduit souvent une construction des compétences en dehors de tout système organisé d'apprentissage.

La dernière précision nécessaire, c'est que ces profils correspondent à des individus se trouvant dans une entreprise qui utilise la formation de manière intensive et plutôt généralisée à tous les salariés.

Nous espérons donc avec ce travail avoir précisé ce qui nous semblait pouvoir expliquer les rapport des individus à la formation et avoir dans un certaine mesure contextualisé le terme d'appétence en matière de formation. De même espérons-nous qu'il aura permis une compréhension des refus de départ en formation par certains salariés. La formation proposée ne correspondant pas du tout aux expériences et habitudes qu'ils ont toujours eu en matière d'apprentissage : la formation stage n'est pas en effet souhaitable par tout le monde parce que tous n'en ont pas eu une expérience positive.

Table des matières détaillée

Sommaire	5
Introduction	7
Chapitre I. Le poids de l'environnement professionnel sur les pratiques de formation	25
A. Une acception sociétale de la formation	26
1. Historique de la formation professionnelle continue (FPC) en France	26
a. Un mouvement social pour la formation permanente (1945-1970)	26
b. D'une éducation permanente à un co-investissement	27
2. Une acception française de la formation continue qui se distingue en Europe	29
a. Formes de la formation et effet sociétal	31
b. Des éléments institutionnels et structurels partiellement explicatifs de la tendance à privilégier la forme stage	34
L'importance du degré de contrainte institutionnelle et ses liens avec les déclarations des entreprises : une relation spécifiquement française	35
L'influence de la taille des entreprises et les possibilités d'externalisation	37
France	38
c. Une même acception formelle de l'éducation	41
Le "formalisme" autrichien en éducation comme explication du recours privilégié des entreprises aux stages de formation	41
La formation continue "à la française" : l'héritage d'une conception "scolaire" de l'éducation	43
3. La référence à la forme scolaire prédomine dans les enquêtes sur la formation continue	44
a. La "pure" forme scolaire de la formation continue : le cas de l'enquête FQP93	45
b. Un lien toujours présent avec la forme scolaire : le cas de l'enquête FC2000	47
b. Le contre exemple de l'enquête CVTS	49
c. Une représentation graphique des différentes prises en compte de l'acte de formation.	50
B. Les pratiques de formation : une réalité décevante.....	54
1. Des effets de la formation difficilement perceptibles de prime abord	54
a. Le lien formation-salaire est-il mesurable ?	55
b. D'une logique de promotion à une logique d'exclusion	55
Formation-promotion : un lien rompu ?	56
Formation-promotion : une complexification du lien	57
Vers un lien non formation-exclusion	57
Quand formation rime avec exclusion	58
2. La formation : une pratique "utile" pour l'entreprise.....	59
a. Groupemat : une entreprise de commerce de gros	61
Centraliser la formation pour peser sur les entreprises du groupe	62
Les fonctions de la formation	67
b. Un groupe de l'environnement	80

Conclusion du chapitre 1	86
Chapitre II. L'individu et son rapport à la formation continue : une question d'expériences	88
C. Les éléments déterminants dans le rapport à la formation des individus : la tendance au morcellement	89
1. Des accès privilégiés des plus diplômés et des plus qualifiés.....	89
1. Âge et expérience : des effets sur les qualités des formations	90
2. Des différences d'accès sexuées liées aux contextes familiaux.....	92
3. Le rapport à la formation conséquence des expériences antérieures de cette pratique	93
D. La construction du rapport à la formation : l'"identité de formé"	94
2. "Accès et retour à la formation"	94
1. La notion de représentation : charnière entre expérience et pratique.....	95
2. L'"identité de formé"	97
E. Les liens empiriques entre expérience de formation et logique d'action en direction de cette pratique	99
3. Etude de neufs cas	99
a. M. Mineur : de la formation pour changer de métier	99
Logique d'action vis-à-vis de la formation : des réticences	99
La représentation : de la formation pour changer de métier	100
b. M. Joit ou l'inutilité de la formation.....	102
Logique d'action : la passivité	102
De la formation sur le tas pour la résolution de problèmes.....	103
Les expériences de la formation : des "formations catalogues"	105
c. M. Malaimé ou la construction d'un rapport passif à la formation.....	106
Logique d'action : un actif ... contrarié.....	106
Une distinction importante des différentes formations	107
Les expériences : des refus récents qui contrastent avec ses expériences positives antérieures	108
d. M. Décont - La formation : de la théorie et de la pratique	113
Logique d'action : un actif	113
Représentation de la formation : de la formation formelle... et de la pratique.....	114
L'expérience de la formation : de la théorie et de la pratique	117
e. Le cas M.Rock : un actif utilitariste	118
Un rapport actif à la formation	118
Une représentation très utilitariste de la formation	119
Une représentation et un rapport à la formation produits de ses expériences	120
Les liens entre expérience, représentation et pratiques de formation.....	122
f. M. Lemaudit : un actif en externe.....	123
Logique d'action: un individu très actif en externe	123
Une représentation multi-forme de la formation	123
Des expériences de la formation de formes et de lieux variés	123
g. M. Vinci : la formation diplômante.....	124
Logique d'action : de la formation diplômante.....	124
La représentation de la formation.....	124
L'expérience de formation : un parcours professionnel ascendant.....	125
h. Mme Pessime: des formations personnelles.....	126
Logique d'action : une active dissociant sphère professionnelle et sphère privée	126
La représentation plurielle de la formation	126

Les expériences de formation : de la sphère privée à la sphère professionnelle	127
i. M.Rode.... un pro-actif en formation	127
Logique d'action : un pro-actif	128
La formation : un apport à la fois technique, évolutif et d'"ouverture"	129
L'expérience de la formation : des demandes de formation en lien avec des frustrations antérieures	131
1. Les liens entre logique d'action, représentation et expérience	132
Expériences et appétence	133
Expériences et forme de la formation	133
Expériences et représentation de la formation	134
Expériences et logiques d'action	134

Conclusion du chapitre 2 137

Chapitre III. La dynamique des identités professionnelles : une analyse diachronique des rapports à la formation..... 140

F. Les identités professionnelles 142

1. Sainsaulieu : l'identité au travail ou les effets culturels de l'organisation	142
2. L'approche par les identités professionnelles : "les formes identitaires" de Dubar	145
a. L'identité d'entreprise (IE)	147
b. L'identité de métier (IM)	148
c. L'identité de réseau (IR)	149
d. L'identité d'exclusion ou de retrait (IEX)	150
3. Synthèse et éléments retenus pour la suite de notre travail.....	151

G. Une approche de la dynamique identitaire 153

1. Le changement dans la transaction biographique.	154
e. Le passage d'une identité d'entreprise (IE) à une identité de réseau (IR) : la question d'un avenir professionnel dans l'entreprise.....	157
f. Le passage d'une identité de métier (IM) à une identité d'exclusion (IEX) : possession ou dépossession d'un métier	158
2. Les changements dans la transaction relationnelle	159
g. Le passage d'une identité d'entreprise (IE) à une identité de métier (IM) : un lien étroit à l'entreprise	161
h. D'une identité d'exclusion (IEX) a une identité de réseau (IR) : l'importance du projet.....	162
3. Synthèse sur les transitions identitaires.....	163

H. Les éléments de transition identitaire 164

1. La (dé)possession d'un métier	164
2. Le projet professionnel.....	167
3. Les perspectives professionnelles internes et externes	170
4. La notion de reconnaissance dans l'entreprise	171
i. Eléments généraux de reconnaissance	172
La promotion	172
Le salaire, la rémunération	173
L'intérêt et la reconnaissance du travail	173
La formation continue comme signal.....	174
j. Des éléments plus contextuels de reconnaissance : le cas de l'Usine	175
La formation continue : "un bras de levier"	176
Le travail en boîte à gants : des contraintes liées à la matière	180

Le statut d'ESI	181
Les groupes de travail	183
Des fonctions plus spécifiques suivant les services	184
Conclusion du chapitre 3	186
Chapitre IV. Les identités professionnelles classiques.....	188
I. Les identités d'entreprise	191
1. Définition et attributs de l'identité d'entreprise	191
a. Les caractéristiques	191
b. Un lien évident entre ancienneté et reconnaissance	192
c. Une reconnaissance de l'entreprise et de ses choix stratégiques	192
d. Un point commun à minima : le recours à la formation en interne et de type stage.....	193
2. Un profil commun à tous : les utilisateurs "monomorphe" de la formation.....	193
a. Des individus en cours de reconnaissance.....	193
e. ...ayant des recours similaires à la formation	194
f. Une autonomie importante vis-à-vis de la formation.	195
g. La fonction sociale de la formation : la reconnaissance.....	196
3. Les poly-utilisateurs de formation : les croyants-pratiquants	199
a. Les caractéristiques	199
h. Un recours aux formations de type non-scolaires par manque de temps	200
i. Un changement de métier étayé par de l'autoformation non-formelle à la maison.....	201
4. Les pompiers "reconnus" : un rapport à la formation dépendant du métier.....	203
5. Les diplômés du supérieur : un rapport différent en fonction de l'ancienneté	204
a. Les jeunes entrant diplômés du supérieur	205
La formation : une nécessité absolue	205
Des formations en interne, mais aux fonctions différentes.	208
j. Le cas des diplômés du supérieur ayant plus d'ancienneté (et de responsabilités) :	
une mise à distance de la conception scolaire de la formation.....	209
Des apports de la formation similaires.....	209
...Des fonction similaires mais des attentes moindres.....	209
Expériences et effacement des frontières entre formation et travail	211
En conclusion sur les identités d'entreprise.....	212
J. Les identités de métier	216
1. Les caractéristiques communes	216
2. Le groupe des passifs en formation formelle	217
a. Un rapport commun à la formation	217
k. Un modèle de "passivité" aux airs de réticence	218
Deux mauvaises expériences de la formation formelle.....	218
Une expérience positive de la formation sur le tas.....	219
Une valorisation de la formation sur le tas.....	220
3. Le groupe des actifs frustrés de formation formelle	222
a. Une expérience de la formation qui détermine une conception de la formation et	
certainement des envies.....	222
l. Des refus qui entraînent des incompréhensions, réticences et frustrations	225
m. Des liens évidents entre formation et parcours professionnel.....	226
En conclusion sur les identités de métier	228
K. Les identités de retrait	231
1. La rupture biographique	231
2. Peu d'envies d'évolutions professionnelles.....	233

3. Pas d'intérêt à être reconnu pas l'entreprise.....	234
4. Un rapport à la formation à la mesure de leur rapport à l'entreprise.....	235
5. La difficulté des formations en salle	236
En conclusion sur les identités de retrait	238

Conclusion du chapitre 4 241

Chapitre V. Les nouvelles identités 245

A. Les identités des jeunes 246

1. Des profils assez similaires	246
2. Un rapport "presque" commun à la formation : des demandes internes conséquences d'une volonté de reconnaissance par l'entreprise.....	247
3. Un lien identique à la formation conséquence d'expériences similaires	248
4. Des identités différentes chez les jeunes	249
a. Les identités d'entreprise	249
Une attente de reconnaissance en bonne voie	249
Développement des compétences par la polyvalence et utilisation de la formation	251
a. Les identités de métier chez les jeunes	255
Les caractéristiques des jeunes tendant vers une identité de métier	255
Deux spécificités : plus d'ancienneté et un niveau de diplôme inférieur	256
Une stratégie commune d'évolution professionnelle et de formation : "le laisser faire"	257
Conclusion sur les identités des jeunes	259

B. Les identités en transition 262

1. D'une identité d'entreprise à une identité de métier: le cas de M.Malaimé.....	262
a. Un "preneur" de formation	262
b. Une frustration déjà vécue.....	264
c. Un rapport conflictuel à l'entreprise	265
Conclusion.....	267
2. Entre identité d'entreprise et identité de réseau : deux profils mais un lien commun à la formation	268
a. Une reconnaissance réciproque de l'entreprise.....	268
b. Un rapport à la formation de formes différentes mais d'intensité similaire	269
c. Un lien entre expériences et pratiques de formation	271
d. Un point commun quant à leur posture vis-à-vis de la formation qualifiante	272
3. D'une identité de métier vers une identité d'entreprise en passant par une identité de retrait	275
a. Un statut d'expert.....	275
b. Un rapport irrégulier à la formation... conséquence d'une faible appétence	276
c. Une identité entre métier, entreprise et retrait	277
d. Une construction des compétences en dehors de la formation.....	278
e. Non-croyance ou ultra-croyance en la formation?	278
Conclusion sur les identités en transition	280

C. Les identités en latence 282

1. Trois groupes distincts	282
2. Les "appétents" en attente de reconnaissance	283
a. Des parcours communs faits de blocage	284
f. Un rapport commun à l'entreprise.....	286
g. Leurs rapports à la formation : une croyance forte pour cette pratique	287
h. Les explications d'une telle croyance en la formation.....	288

i. Des pratiques externes mais des recours récents à la formation interne au sein de l'entreprise	288
3. Les appétents non-reconnus	289
a. Un parcours commun : des statuts de non-reconnus	289
j. Les expériences de formation: des liens avec la croyance en la formation.....	291
k. Un contexte qui explique la forme du recours à la formation	293
l. Des similitudes quant au faible poids du contexte familial.....	294
4. Les appétents en phase de reconnaissance	295
a. M.Securite : un passionné de la sécurité	295
Une croyance en la formation	297
Les expériences de formation qui font de lui un "demandeur"	297
Une personnalité tendue vers la formation.....	298
m. M. Orcadre : un personnage difficile à cerner	299
Des stages qui lui sont imposés.....	300
Une préférence certaine pour l'autoformation	301
Des expériences de formation en dehors du cadre institutionnel de l'entreprise.....	302
Conclusion sur les identités en latence.....	303
D. Le cas des gardiens/pompiers : un rapport "métier" à la formation	305
1. Le métier de gardien : une combinaison de savoirs, savoir-faires et savoir-être	305
2. Le recrutement des gardiens : la nécessaire maîtrise du feu	307
3. Formation : entre obligations et insuffisances	309
Les obligations légales de formation.....	309
Les insuffisances de la formation formelle et le recours à l'expérience.....	311
4. La nécessité de la formation versus l'expérience : mythe ou réalité	312
Une gestion interne plus large que le service des gardiens en attendant l'intervention d'un service extérieur à l'Usine.....	313
Des compétences réellement transférables?	314
Quelles fonctions de l'expérience de pompier?	314
Conclusion sur les gardiens/pompiers.....	315
Conclusion du chapitre 5	318
Conclusion générale	321
Table des matières détaillée.....	335
Index des graphiques	341
Index des tableaux.....	343
Bibliographie.....	345
Ouvrages et contributions à ouvrages collectifs.....	345
Les études et rapports	350
Les articles.....	353

Index des graphiques

Graphique 1:Ressources, droits et libertés dans l'approche par les capacités	17
Graphique 2:Mécanisme initial du rapport à la formation en dehors de la prise en compte du contexte	21
Graphique 3:Cercle du rapport individuel à la formation en entreprise	21
Graphique 4:Cercle dynamique du rapport individuel à la formation en entreprise	22
Graphique 5:Représentation graphique des formes d'apprentissage ..	52
Graphique 6:Types de formation effectuées en PACA en 2000.....	67
Graphique 7:Construction de la représentation de la formation.....	86
Graphique 8:Mécanisme initial du rapport à la formation en dehors de la prise en compte du contexte	137
Graphique 9:Les modèles d'identités collectives au travail	143
Graphique 10:Possession et (dé)possession d'un métier.....	167
Graphique 11:Construction et déconstruction d'un projet professionnel	169
Graphique 12:Les perspectives professionnelles.....	171
Graphique 13:Eléments de transition identitaire	186
Graphique 14:Cercle dynamique du rapport individuel à la formation en entreprise	187
Graphique 15:Représentation graphique des pratiques formatrices des identités d'entreprise	213
Graphique 16:Représentation graphique des pratiques formatrices des identités de métier	229
Graphique 17:Représentation graphique des pratiques formatrices des identités de retrait	239
Graphique 18:Représentation graphique des pratiques formatrices des identités d'entreprise, de métier et de retrait	242

Graphique 19:Représentation graphique des pratiques formatrices des identités de jeunes	260
Graphique 20:Représentation graphique des pratiques formatrices des gardiens/pompiers	316
Graphique 21:Mécanisme initial du rapport à la formation en dehors de la prise en compte du contexte.....	322
Graphique 22:Mécanisme du rapport à la formation en dehors de la prise en compte du contexte	322
Graphique 23:Cercle du rapport individuel à la formation en entreprise	323
Graphique 24:Positionnement des identités classiques	324
Graphique 25:Recours à la formation des identités en latence	325

Index des tableaux

Tableau 1.Pourcentage d'entreprises par pays déclarant avoir mis en place au moins une formation quelque soit sa forme en 1999.....	32
Tableau 2.Pourcentage d'entreprises par pays déclarant avoir eu recours à au moins une formation en 1999	33
Tableau 3.Degré de contrainte dans le financement de la formation continue par les entreprises et formes d'utilisation de la formation continue	36
Tableau 4.Pourcentage d'entreprises par pays déclarant avoir mis en place au moins une formation en 1999	38
Tableau 5.Pourcentage d'entreprises proposant des cours de formation professionnelle continue (cours), par type de cours et par classe de taille en 1999	40
Tableau 6.Données générales sur la formation professionnelle continue selon la taille de l'entreprise en 2005	60
Tableau 7.Données sur les 4 divisions du groupe en 2005.....	81
Tableau 8.Synthèse des liens empiriques entre expériences de formation et logique d'action en direction de cette pratique.....	136
Tableau 9.Liens entre expériences de formation et logiques d'action en direction de la formation (cf. annexe 14)	138
Tableau 10.Les six modèles d'identités au travail	144
Tableau 11.Les cinq modèles d'entreprises selon Sainsaulieu.....	145
Tableau 12.Les quatre processus identitaires typiques chez Dubar..	146
Tableau 13.L'identité d'entreprise.....	148
Tableau 14.L'identité de métier	149
Tableau 15.L'identité de métier	150
Tableau 16.L'identité de métier	151
Tableau 17.Eléments de transitions identitaires	163

Tableau 18.Pourcentage de la masse salariale consacré à la formation continue dans l'Usine	176
Tableau 19.Extrait du livret d'intégration des salariés	178
Tableau 20.Construction du rapport à la formation des individus en identité d'entreprise.....	214
Tableau 21.Construction du rapport à la formation des individus en identités de métier	230
Tableau 22.Construction du rapport à la formation des individus en identités de retrait	240
Tableau 23.Construction du rapport à la formation des individus en identités d'entreprise, de métier et de retrait	243
Tableau 24.Construction du rapport à la formation des individus en identités de jeunes	261
Tableau 25.Construction du rapport à la formation des individus en identités en transition.....	280
Tableau 27.Construction du rapport à la formation des individus en identités en latence	303
Tableau 28.Construction du rapport à la formation des gardiens/pompiers.	317
Tableau 29.Construction du rapport à la formation selon les identités de jeunes, en latence et en transition.	320
Tableau 30.Construction du rapport à la formation selon les identités professionnelles	330

Bibliographie

Ouvrages et contributions à ouvrages collectifs

- Abric J.C. (1997) : *Pratiques sociales et représentations*, PUF, 2ème édition.
- Aventur F., Möbus M. (éditeurs) (1999) : *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, édition enrichie, Magnard-Vuibert-Multimédia, Paris.
- Becker G.S. (1964) : *Human Capital*, Columbia University Press.
- Becker H.S. (2004) : *Ecrire les sciences sociales*, ed Economica; coll. Méthodes des sciences sociales, Paris.
- Barbier J.M. (1991) : *Elaboration de projets d'action et planification*, PUF, Paris.
- Béret P. (2005) : "Projet professionnel et logiques formatives", in F. Berton *et al.*, *Initiative individuelle et formation*, L'Harmattan, Paris.
- Béret P., Dupray A. (2000) : "Qualifications et valorisation salariale de la formation continue en France". In Vandenberghe V. (Eds), *Formation professionnelle continue: transformations, contraintes et enjeux*, Académia Bruyland, Louvain-La-Neuve.
- Bjørnåvold J. (2000) : *Assurer la transparence des compétences, Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*, Centre Européen pour le développement de la Formation Professionnelle, Thessalonique.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970) : *La reproduction*. Coll. Le sens commun, édition de Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1989) : *La noblesse d'état*, édition de Minuit, Paris.
- Boutinet Jean-Pierre (1990) : *Anthropologie du projet*, PUF, Paris.
- Charlot B., Figeat M. (1985) : *Histoire de la formation professionnelle des ouvriers 1789-1984*, Minerve, Paris.

- Colletta N.J. (1996) : "Formal, Nonformal and Informal Education", in Tuijman Albert C., *International Encyclopédia of Adult Education and Training*, Pergamon, Oxford.
- Cours-Salies P. (2000) : "La formation entre investissement et droit personnel", in Spurk J. dir., *L'entreprise écartelé*, édition de l'université de Laval, Québec.
- Crozier M, Friedberg E, (1981) : *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Editions du Seuil, Paris.
- Crozier M. (1971) : *Le phénomène bureaucratique*, Editions du Seuil, coll. Point, Paris.
- Dawkins C. (2003): *Measuring the spatial pattern of residential segregation*, Institute of Technology, Manuscript, Georgia.
- Demazière D., Dubar C. (1997) : *Analyser les entretiens biographiques. L'examen de récits d'insertion*, Nathan, Paris.
- Desrosières A., Thevenot L. (2000), *Les catégories socioprofessionnelles*, coll. Repères, ed. La Découverte, quatrième édition, Paris.
- Doeringer J.B., Piore M.J. (1985), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Health Lexington Books, (Mass.), seconde edition avec nouvelle introduction, Sharpe, New York.
- Dubar C. (2000a) : *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 3e édition, HER/Armant Colin, Paris.
- Dubar C. (2000b) : *La formation professionnelle continue*, Edition La Découverte, coll. Repères n°28, (4ème éd.), Paris.
- Dubar C (1999) : "De la deuxième chance au co-investissement : brève histoire de la promotion sociale (1959-1993)" (pp 31-49) in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Dubar C (1999) : "Pour une approche compréhensive de la promotion sociale" (pp 239-250) in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

- Durkheim E. (1990) : *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, PUF, coll. Quadrige, (1912), Paris.
- Flückiger Y., Silber J. (1999) : *The Measure of Segregation in the Labor Force*, Physica-Verlag Heidelberg.
- Francfort I, Osty F, Sainsaulieu R, Uhalde M (1995) : *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Desclée de Brouwer, Paris.
- Fritsch, P. (1971) : *L'Education des adultes*, Mouton, Paris
- Fusulier B., Maroy C. (1994) : "Modernisation industrielle et logiques de formation des ouvriers", in FRANCQ B. et MAROY C. (Edit.) : *Formation et socialisation au travail*, Coll. Perspectives en éducation, édit. De Boeck Université, Bruxelles.
- Gazier B. (1992) : *Économie du travail et de l'emploi*, 2e Ed., Dalloz, Précis, Paris.
- Géhin J.P., Méhaut P (1993) : *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Coll. Pour l'emploi, édition L'Harmattan. Paris.
- Guyot J.L., Mainguet C., Van Haeperen B. (2003) : *La formation professionnelle continue: l'individu au cœur des dispositifs*, De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- Hecht G. (2004) : *Le rayonnement de la France. Energie nucléaire et identité nationale après la seconde guerre mondiale*, édition La Découverte, textes à l'appui/anthropologie des sciences et techniques, Paris.
- Jobert Annette (2000) : *les espaces de la négociation collective, branches et territoires*, Octares, Paris.
- Jodelet D. (1991) : *Les représentations sociales*, PUF, Paris.
- Lindon R., (traduit par A. Lyotard) (1986) : *Le fondement culturel de la personnalité* édition Dunod, coll. Bordas, Paris.

- Livingstone D.W. (2003) : "Les dimensions cachées de la société des connaissances : Les problèmes du sous-emploi et de la connaissance informelle", in D-G. Tremblay (ed.) *La nouvelle économie : ou, quoi, comment?*. Montréal : Télé-Université de Québec.
- Machado J. (2006a) : "De l'importance du dispositif légal dans la forme et la transformation de la représentation de la formation continue". In Bourreau-Dubois C. et Jeandidier B. (Dir.), *Economie sociale et droit – Economie et droit du travail*, L'Harmattan, Nancy.
- Maslow, A. H. (1954) : *Motivation and personality*. Van Nostrand (second edition, 1970), New York.
- Marsden, D. (1989) : *Marché du travail, limites sociales des nouvelles théories*, Economica, Paris.
- Maurice M, Sellier F, Sylvestre J.J. (1982) : *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF, Paris.
- Mauss M. (1950) : *Sociologie et Anthropologie*, Bibliothèque de Sociologie Contemporaine, PUF, Vendôme.
- Mercier D. (2001) "Heurts et malheurs de la certification : le cas de la norme ISO 9002 appliquée dans un centre de tri postal", in Maugeri S. (Coordinateur), *Délit de gestion*, La Dispute, Paris.
- Moliner .P (dir) (2001) : *La dynamiques des représentations sociales*, coll. Vies sociales, PUG, Grenoble.
- Montibert C. de. (1991) : *L'institutionnalisation de la formation permanente*, Presses Universitaires de Strasbourg.
- Moscovici S. (1976) : *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris.
- Naville P (1948) : *La formation professionnelle et l'école*, PUF, Paris.
- Palazzeschi Y.(1999) : "Promotion sociale et éducation permanente", in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

- Paul J.J., (1999) : "La formation continue favorise-t-elle l'augmentation de salaire ?" in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Podevin G. (1999) : "Formation-promotion sociale et professionnelle : un lien démocratique rompu ?" in C.Dubar et C. Gadéa (dir.), *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- Rose J. (2007) : *Jeunes*, Editions Dunod, Coll. "Psychologie Sociale", Paris.
- Rose J. (1986), "A propos de la transition professionnelle", in Tanguy L., (sous la direction de), *L'introuvable relation formation-emploi*, La documentation française, Paris.
- Sellier, F. (1984) : *La confrontation sociale en France, 1936-1981*, PUF, Paris.
- Sen A.K. (1985) : *Commodities and Capabilities*, North Holland.
- Tanguy L.(Dir.) (1986), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris.
- Tanguy L. (1991) : *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?* La Documentation Française, Paris.
- Thurow L. (1975) : *Generating inequality*, Basic Books. New York.
- Vernières M.(1993) : *Formation-emploi : enjeu économique et social*. Edition Cujas, Coll. Théories économiques, Paris.
- Villette M. (1999) : *Le guide du stage en entreprise*", Guides Repères, coll. la découverte, Paris.
- Veltz P. (2000) : *Le nouveau monde industriel*, coll. Le Débat, édition Gallimard, Paris.

Les études et rapports

- Aventur F., Hanchane S. (1997) : *Justice sociale et formation continue dans l'entreprise*, Commissariat Général du plan, CEREQ, France.
- Bentabet E., Dubernet A.C., Foucher C., Lamanthe A., Michun S., Monnet M., Trouvé P. (1997) : *Pratiques et représentations de la formation professionnelle dans les très petites entreprises*, Documents CEREQ.
- Béret P., Fournier C., (2002) : "La formation continue des hommes et des femmes salariés", In Daune-Richard A.M., Béret P., Dupray A., Fournier C., Moullet S., *Les disparités de carrières des hommes et des femmes : Accès à l'emploi, mobilité et salaires*, Rapport final, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité/DARES.
- Bjørnåvold J. (2000) : *Assurer la transparence des compétences, Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*, CEDEFOP, Thessalonique.
- Blumberger W., Elsik M., Piskaty G., Thonabauer C. (2000) : *Le système de formation professionnelle en Autriche*, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes.
- Brochier D., Guitton C., Legay A., Machado J. (2007) : *Développement des compétences et progression professionnelle. Analyse des premières étapes de la déclinaison de l'accord VEOLIA ENVIRONNEMENT*. Rapport d'Etude VEOLIA-CEREQ, DPMT.
- Bollenot C. (1998) : "Logiques de formation continue et politiques salariales." Thèse pour le doctorat en sciences économiques, Dijon.
- Brun-Hurtado E. (2005) : *Tous commerciaux ? Les salariés de l'agence dans les transformations de la banque des années 1990-2000*, Thèse de Doctorat en Sociologie, LEST/CNRS.

- Cam P., Chambrier L., Favennec F, (1995) : *Les politiques de formation professionnelle continue dans l'entreprise*, Université de Nantes, faculté de Droit et des Sciences politique, France, Commissariat général du Plan.
- CEREQ (1991) : *Les entreprises françaises et la formation continue*, Étude réalisée pour la Délégation à la Formation professionnelle et pour la Délégation à l'Emploi.
- De Cidrac G.,Fournier C.,Brocard C. (2002) : *L'accès des femmes à la formation continue et ses effets sur leurs carrières*, rapport pour le Conseil supérieur de l'égalité professionnelle, La Documentation Française, Paris.
- Delcourt J., Méhaut P.(1995) : *Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications : effets formateurs de l'organisation du travail*, document CEDEFOP, Rapport de synthèse, Première édition, Berlin.
- EUROSTATS (1999) : *Concepts et définitions pour l'EFPC2*, édition EUROSTATS.
- Fournier C., Lambert M., Perez C. (2002): *Les Français et la formation continue, statistiques sur la diversité des pratiques*, CEREQ, Document n°169, série observatoire, Marseille.
- Fusulier B., Maroy C. (1994) : *Modernisation des entreprises et formation des salariés*, Programme de recherche en sciences sociales, Organisation de l'entreprise, Services fédéraux des Affaires Scientifiques et culturelles, Louvain-La-Neuve.
- Gauron A. (2000) : *Formation tout au long de la vie*, la Documentation Française, coll. les rapports du conseil d'analyse économique,, Paris.
- Giret J.F., Lopez A., (2003) : *L'insertion des jeunes de bas niveaux de qualifications à la fin des années 90 : du chômage aux mesures publiques pour l'emploi*, CEREQ, Note de travail.
- Iribarne (D') A.; Iribarne (D'), PH. (1993) : *Le système éducatif français. Regulatory framework and institutional setting*, Contribution à la conférence international "Human capital investments and economic performance", Santa-Barbara, California.
- Iribarne(D') A., Lemaitre A. (1987) : *La place des partenaires sociaux dans la formation professionnelle en France*, Document de travail LEST/CNRS, Aix en Provence.

- Laflamme C. (sous la direction de) (1993) : *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société post-industrielle*, Édition du CRP. Faculté d'éducation, université de Sherbrooke.

- Lichtenberger Y., Méhaut P. (2001) : *Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue – bilan pour un futur*, bilan et dossier établi pour la discussion des partenaires sociaux.

- Lichtenberger Y., Méhaut P. (2001) : *De l'appétence pour la formation*, Note pour les partenaires sociaux.

- Livingstone D.W. (1998) : *What is informal learning?*, Notes from a lecture in course 1951S Learning and Work.

- Quintéro N., Machado J. (2006) : "Une entreprise d'aménagement régional". In *Regards croisés sur la formation continue en entreprise: dix études de cas*. Coll. Net.Doc, n°21, CEREQ, Marseille.

- Mayer K.; Jerome G.; Lassning L. (1999) : *Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozessen-Österreich*, CEDEFOP, document de travail non publié. Thessalonique.

- Perrenoud P. (1990) : *Quelques traits distincts de la forme scolaire*, document de travail, Genève .

- Pochic S (2001) : *Les cadres à l'épreuve de l'employabilité. Le chômage des cadres dans les années 90*. Thèse de Doctorat : Sociologie : Aix-en-Provence, Université de la Méditerranée, LEST/CNRS, Aix en Provence.

- Steiner K. (1997) : " Enbericht Österreich : Bestandsaufnahme zur Ausbildersituation in Österreich" in *Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise- Allemagne, Autriche, Espagne, France*, Enquête-Analyse Léonardo pilotée par Françoise Gérard, Centre INFFO.

-Zamora P. (2003) : *Changements organisationnels, technologique et pratiques de formation dans les entreprises industrielles*, Journées des 4 et 5 décembre 2003 organisée par le Centre d'Études de l'Emploi.

Les articles

-Aucouturier A.L. (2001) : "La formation continue est arrivée près de chez vous...", *Premiers résultats, Premières synthèses*, n°43.2.

-Aventur F., Campo C., Möbus M. (1999) : "Les facteurs de développement de la formation continue dans l'Europe des quinze", *CEREQ Bref* n°150.

-Aventur F, Charaud A.M., Méлива A., Personnaz E. (1995) : "Les activités des organismes de formation continue", *CEREQ Bref* n°115.

-Barrère-Maurisson M.A (2000) : "Temps de travail, temps parental. La charge parentale : un travail à mi-temps". *Premières Informations et Premières Synthèses*, n° 20.1, DARES.

-Baudion-Broye A., Mègemont J.L. (2001) : "Dynamiques identitaires et représentation de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle", *Connexions* 76/2001-2.

-Bentabet E., Trouvé P. (1996) : "Les très petites entreprises. Pratiques et représentations de la formation continue". *CEREQ Bref* n°123.

-Béret P., Giret J.F., Recotillet I. (2004) : "L'évolution des débouchés professionnels des docteurs : les enseignements de trois enquêtes du CEREQ", *Education et Formation* n° 67.

-Béret P. (2002) : "Coordination et engagement des agents dans une démarche qualité : la construction des apprentissages", *Travail et Emploi* n° 90.

-Béret P. et A.Dupray (1998) : "La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance", *Formation-Emploi*, n°63.

-Bonvin J.-M. (2005) : "Sen et la démocratie", *Economie Publique* n°27.

- Bonvin J.-M., Farvaque N. (2007) : "L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques", *Formation Emploi* n°98.
- Bouffartigue P. (2001) : "Les métamorphoses d'un salariat de confiance : les cadres dans le tournant des années quatre-vingt-dix", *Travail et Emploi*, n°86.
- Brochier D., Legay A., Guitton C., Machado J. (2007) : "Les groupes face à la réforme de la formation continue: le cas de Veolia Environnement", *CEREQ Bref* n°243.
- Broda J., (1991) : "Retours de formation: Travail- rémunérations – coopérations", *Formation Emploi*, n°34.
- Broda J., (1990) : "Formation et remaniements identitaires", *Formation Emploi*, n°32.
- Broda J., (1991) : "Retours de formation: Travail- rémunérations – coopérations", *Formation Emploi*, n°34.
- Broussolle D. (1995) : "Les système d'emploi dans le tertiaire. Esquisse d'une typologie", *Formation Emploi*, n°50.
- Brubaker Rogers (2001) : "Au delà de l'identité", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°139.
- Burnod G., Chenu A. (2001) : "Employés qualifiés et non qualifiés: une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socio-professionnelles", *Travail et Emploi* n°86.
- Charrasse D. (1989) : "Rites corporatifs et stratégies d'entreprises dans le Bassin sidérurgique de Longwy", *Cultures du travail*, Ministère de la Culture et de la Communication, Maison des sciences de l'homme, Collection Ethnologie de la France, Cahier 4.
- Charlon-Dubar E, Dubar C., Engrand S., Feutrie M., Gadrey N., Vermelle M.-C. (1990) : "Le salarié confronté à l'offre de formation. Trajectoire personnel, identité professionnelle et logique d'entreprise", *Travail et Emploi*, n°44.
- Crocquey E., (1995) : "La formation professionnelle continue : des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme", *Travail et Emploi*, n° 65.
- Dadoy M. (1988) : "Le retour au métier", *Revue française des affaires sociales*, n°4.

- Doray P., Livingstone D.W. (2007) : "Entre la pyramide et l'Iceberg. Les diverses figures de la participation à la formation des adultes". *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, spring.
- Dubar C., Podevin G, (1990) : "Formation et promotion en France depuis vingt ans", CEREQ, *Bref* n°59.
- Dubar C. (1992) : "Formes identitaires et spécialisations professionnelles", *Revue Française de Sociologie* n°33-4.
- Dugué Elizabeth (1994) : "La gestion des compétences", *Sociologie du travail*, n°3.
- Dupray A., Hanchane S. (2001) : "Les effets de la formation continue en entreprise sur la mobilité et le salaire des jeunes", *Formation Emploi* n° 73.
- Durand J., Machado J. (2006) : "La Formation Professionnelle Continue protège t-elle des risques liés à l'emploi ? Une analyse longitudinale des effets de la FPC sur les transitions d'emploi". CEREQ, *Coll. RELIEF*, n°15.
- Eymard-Duvernay F. (1981) : "Les secteurs de l'industrie et leurs ouvriers", *Économie et Statistique*, n°138.
- Favereau O. (1989) : "Marchés internes, marchés externes", *Revue économique* n°2.
- Fournier C., Hanchane S., Lambert M., Pérez C., Théry M., Thomas G. (2001) : "Un panorama de la formation continue des personnes en France", CEREQ *Bref* n°172.
- Fournier C (2001) : "Hommes et femmes salariés face à la formation continue". CEREQ, *Bref* n°179.
- Fournier C. (2004) : "Aux origines de l'inégale appétence des salariés pour la formation", CEREQ, *Bref*, n°209.
- Gadéa C., Trancart D. (2003) : "Pratiques de formation continue et promotion au statut de cadre : un lien paradoxal", *Formation-Emploi*, n°81.
- Galtier B. (1996), "Gérer la main-d'œuvre dans la durée : des pratiques différenciées en renouvellement", *Économie et Statistique*, n° 298.

- Géhin J.P. (1989) : "L'évolution de la formation continue dans les secteurs d'activité (1973-1985)", *Formation Emploi*, n°25.
- Gélot D., Minni C. (2002) : "Formation continue et insertion : un taux d'accès élevé et des formations qualifiantes après la fin des études". *Premiers résultats, Premières synthèses*, n°10.2.
- Giret T., Moullet S., Thomas G. (2003) : L'enseignement supérieur professionnalisé un atout pour entrer dans la vie active ?, *CEREQ Bref* n°195.
- Goux D. et Zamora A P. (2001) : "La formation en entreprise continue de se développer", *INSEE Première* n°759.
- Goux D., Maurin E. (1997) : "Les entreprises, les salariés et la formation continue". *Économie et Statistique*, n°306.
- Grasser B., Rose J. (2001) "Usage de l'expérience professionnelle et performance productive", *Formation-Emploi* n° 73.
- Greinert W.D. (2004) : "Les "systèmes" européens de formation professionnelle- réflexion sur le contexte théorique de leur évolution historique", *Revue européenne Formation professionnelle* n°32.
- Heikkinen A. (2004) : "Modèles, paradigmes ou cultures de l'enseignement professionnel", *Revue européenne Formation professionnelle* n°32.
- Jourdan H. (2005) : "Lisbonne, Copenhague, Maastricht, Helsinki..., des étapes sur le chemin de la formation professionnelle en Europe", *Éducation Permanente*, n°165.
- Kerr R. (1997), "Apprendre sa vie durant, la formation dans les entreprises", *INSEE Première*, n°512.
- Lainé F. (2003): "Les seniors et la formation continue: un accès en général limité mais avec de grandes différences selon les situations professionnelles", *Dares, Premières informations et premières synthèses*, n°12.1.
- Lainé F.(2002), "Métiers, accès à la formation continue et mobilité professionnelle", *Dares, Premières Synthèses*, n°24.1.

- Lainé F. (1999), "Logiques sectorielles et nomenclature d'activités", *Économie et Statistique*, n°323.
- Lambert M., Pérez C., Zamora P. (2002) : "La formation continue : un accès très inégal", *Données sociales*, INSEE.
- Lambert M., Véro J. (2007) : "Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture", *Formation Emploi* n°98.
- Larson S. (2001) : "Les cercles d'études et la démocratie en Suède", *Éducation permanente*, n°149.
- Lefresne F. (2002) : "Vers un renouvellement de l'analyse segmentationniste", *Économies et sociétés*, série "Économie du travail", n°8.
- Linhart D. (1993) : "A propos du post-taylorisme", *Sociologie du travail*, n°1993-1.
- Livingstone D.W (1999): "Exploring the icebergs of Adult Learning: Finding of the first Canadian Survey of Informal Learning Practices", *Canadian Journal for Study of Adult Education* n°13(2).
- Machado J. (2006), "Réalité des pratiques formatrices en Europe et réflexion sur l'acception sociétale de la formation continue". *Revue Européenne de formation professionnelle* n°43.
- Machado J.(2006) : "Plaidoyer pour une approche "dynamique" de la formation professionnelle continue en entreprise", in Berthet T. (Dir), *Discriminations dans les mondes de l'éducation et de la formation : regards croisés*, CEREQ Coll. RELIEF n°17.
- Maggi-Germain N., Corrêia M., (2001), "L'évolution de la formation professionnelle continue. Regards juridique et sociologique", *Droit Social* n°9/10.
- Margirier G. (1991), "La place de la formation dans le changement technique", *Formation-Emploi*, n°34.
- Maroy B., Fusulier C. (1996) : "Formation par le travail et reconstruction identitaire", *Education permanente* n°128.

- Méhaut P. (1996) : "Se former tout au long de la vie ? ", *CEREQ, Bref*, n° 120.
- Merle V. (2004) : "De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie", *Travail et Emploi*, n°100.
- Michaudon H. (2000) : "Investir dans la formation continue", *INSEE Première*, n°697.
- Moncel N. (1997) : "Les profils de gestion de la main-d'œuvre au niveau des secteurs d'activité. Conséquences pour l'emploi des jeunes", *Formation-Emploi*, n°60.
- Montlibert C. (1977) : "L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes", *Sociologie du travail*. n°3.
- Négroni C. (2005) : "La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi", *Revue francophone internationale Carrierologie*, volume 10, n°2.
- Paradeise C. et Lichtenberger Y. (2001) : "Compétence, compétences", *Sociologie du travail*, 2001-1.
- Peneff J. (1993) : "Le recrutement et l'observation des ouvriers par le patronat. Etude d'un fichier d'entreprise", *Revue française de sociologie*, n°1993-4.
- Pérez C., (2003) : "La formation des agents de la fonction publique au miroir du secteur privé", *Formation-Emploi*, n° 81.
- Reynaud J.-D. (2001) : "Le management par les compétences : un essai d'analyse", *Sociologie du travail* n°43.
- Riemer G. (1995) : "La formation professionnelle en Autriche", *Revue Européenne de Formation professionnelle* n°4.
- Roche P. (1998) : " Quand formation rime avec exclusion", *Formation-Emploi*, n°62.
- Rose J. (2005) : "D'une génération à l'autre... les "effets" de la formation initiale sur l'insertion", *CEREQ Bref* n°222.
- Rose J. (2002) : "Quand les jeunes entrent dans l'emploi", *Formation-Emploi*, n°79.
- Roumestan J.C., (1998) : "En fin", *Formation-Emploi*, n°62.

- Rubenson K., (2001), "L'éducation des adultes en Suède, de 1967 à 2001", *Éducation permanente*, n° 149.
- Schwartz Y. (1990), "De la qualification à la compétence", *Société française*, n°37.
- Simon G. (2000), "Entrer sur le marché du travail avec un baccalauréat", *CEREQ Bref* n°161.
- Spence M. (1973) : "Job Market Signalling", *Quarterly Journal of Economics*, t.87, n°3.
- Stankiewicz F. (2002), "Productivité ou valorité du salarié ? contribution au débat sur le travail", *Travail et Emploi*, n°91.
- Tanguy L. (2001) : "Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971)", *Travail et Emploi*, n°86.
- Théry M., Rousset P., Zygmunt C. (2002): "L'Europe de la formation tout au long de la vie reste à construire". *CEREQ, Bref*, n°187.
- Trautmann J. (2003), "Accès et retours à la formation", *Formation-Emploi*, n°81.
- Veltz P., Zarifian P., "Vers de nouveaux modèles d'organisation ?", *Sociologie du travail*, n°1993-1.
- Verdier E., (1990), "L'efficacité de la formation continue dans les PME", *Sociologie du travail* n°3.
- Verdier E. (1997), "L'insertion des jeunes "à la française" : vers un ajustement structurel ?", *Travail et Emploi* n°69.
- Vincens J. (1997), "L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle", *Formation Emploi* n° 60.
- Zolesi M.C., (1998) : "Je voudrais faire un stage", *Formation-Emploi*, n°62.